



Nykänen Sari

“Varmaan sitte että siellä on liikaa jotain hälinää tai jotain..”

-Neuropsykiatrisia piirteitä omaavien peruskoululaisten kokemuksia oppimisympäristöstään

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Varmaan sitte että siellä on liikaa jotain hälinää tai jotain”

-Neuropsykiatrisia piirteitä omaavien peruskoululaisten kokemuksia oppimisympäristöstään

(Sari Nykänen)

Pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 6 liitesivua

Lokakuu 2020

Tutkimustehtävän tarkoituksena oli kuvata neuropsykiatrisia piirteitä tai diagnooseja omaavien oppilaiden kokemuksia oppimisympäristöstään. Mitä asioita ja merkityksiä oppilaat kuvailevat, sekä mitä seikkoja he mahdollisesti kokevat oppimista estäväksi tai edistäväksi tekijöiksi. Tutkimuksen metodina on fenomenologian hermeneuttinen suuntaus. Fenomenologian tarkoituksena tässä tutkimuksessa on pyrkiä kuvaamaan kokemuksia, sekä mahdollisesti erilaisia tapoja kokea oppimisympäristössä esiintyviä seikkoja. Neuropsykiatrisia piirteitä tunnistetaan yhä paremmin, mikä merkitsee, että näiden oppilaiden erityispiirteitä huomioidaan myös opetuksessa ja oppimisympäristön muokkaamisessa enemmän. Haastatteluvilla esiintyi ADHD ja/tai autismin kirjoja piirteitä sekä lieviä oppimisvaikeuksia. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään joitakin määritelmiä neuropsykiatrisista oireistoista sekä oppimisympäristöistä.

Aineistonkeruu tapahtui yksilöhaastatteluina teemahaastattelun avulla. Haastatteluihin osallistui viisi oppilasta, joista neljä vastasi sähköisen lomakkeen välityksellä etäopetuksen aikana esitettyihin lisäkysymyksiin. Haastateltavia sain esittelemällä tutkimusaiheittani neuropsykiatristen lasten vanhempien vertaistukiryhmässä, aiemman vertaistutkimuksen kautta, sekä yksi haastateltava erään koulun opettajan välityksellä. Vanhemmat ilmoittivat lapsen suostumuksesta yksityisesti. Opettajan välityksellä sovittu haastattelu toteutettiin oppilaan kouluympäristössä. Aineiston analyysi ja tulosten tulkinta tapahtui laadullisen tutkimuksen sisälönanalyysin avulla.

Muutamissa haastatteluissa korostui kavereiden ja sosiaalisten suhteiden merkitys tärkeimpänä tekijänä yleisessä viihtyvyydessä. Toisaalta muutamien oppilaiden kokemuksissa toiset oppilaat tai ympäristön ärsykkeet ja häiritsevyys olivat myös viihtyvyyttä eniten laskeva tekijä. Haastatteluissa ja analyysivaiheessa ei tullut selkeästi uusia teoreettisia löydöksiä, vaan pikemminkin aiemmat teoriat ja tutkimustieto vahvistuivat. Neuropsykiatrisiin oireistoihin yhdistettäviä seikkoja olivat oppilaiden kuvaamat tilanteet kokemistaan häiriöistä, sekä keskittymistä ja viihtyvyyttä tyypillisesti alentavista tekijöistä. Haastattelutilanteissa ilmeni lisäksi ADHD:hen ja autismin kirjoon liittyviä ominaisia piirteitä.

Oppilaiden vastaukset kuvasivat paljon tunnelmia tai tilanteita. Fyysistä oppimisympäristöä, esimerkiksi tiloja tai pihaa kuvaavia vastauksia sain pääosin tarkentavien lisäkysymysten avulla. Teini-ikäisten poikien viihtymättömyys oli sidoksissa oppiaineisiin, ei niinkään tilaratkaisuihin. Etäopetuksen aikana hankalaksi koettiin muun muassa tehtävien määrä ja uudet sovellukset. Positiivisiksi asioiksi jotkut kokivat myös joustavan aikataulutuksen sekä häiriötönnön työskentelyn.

Avainsanat: Neuropsykiatriset oireyhtymät, oppimisympäristö, etäopetus

Sisältö / Contents

1 JOHDANTO	4
2 NEUROPSYKIATRISIA HÄIRIÖITÄ.....	6
2.1 Autismikirjo	7
2.2 ADHD	8
2.3 Touretten oireyhtymä ja kehityksellinen kielihäiriö.....	10
2.4 Tukikeinoja	11
3 OPPIMISYMPÄRISTÖ	14
3.1 Erilaisia oppimisympäristöjä.....	16
3.1.1 <i>Fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö.....</i>	<i>17</i>
3.1.2 <i>Inklusiivinen oppimisympäristö</i>	<i>18</i>
3.1.3 <i>Teknologia oppimisympäristössä</i>	<i>20</i>
3.2 Oppimisympäristö COVID-19 poikkeusoloissa	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1 Aineiston keruu	23
4.2 Haastattelun kulku	24
5 TUTKIMUKSEN METODISET LÄHTÖKOHDAT	26
5.1 Fenomenologia.....	27
5.2 Aineiston sisällönanalyysi.....	28
5.3 Aineiston käsittely	30
5.3.1 <i>Haastattelujen purku ja käsittely.....</i>	<i>30</i>
5.3.2 <i>Aineiston tarkastelu ja teemoittelu</i>	<i>31</i>
6 TUTKIMUKSEN TULOKSIA	35
6.1 Aineistosta tehtäviä yleisiä havaintoja	36
6.2 Oppimisympäristössä viihtyvyyttä lisääviä tekijöitä.....	38
6.3 Oppimisympäristössä haittaavia tekijöitä	40
6.4 Oppimista tukevia tai keskittymistä lisääviä tekijöitä	44
6.5 Neuropsykiatrisia piirteitä	45
6.6 Kokemuksia etäopetuksesta.....	47
7 PÄÄTULOKSIA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	50
7.1 Tuloksista johdettua	50
7.1.1 <i>Miten voidaan tukea.....</i>	<i>52</i>
7.1.2 <i>Sosiaalisuuden merkitys</i>	<i>53</i>
7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	54
8 PROSESSIN POHDINTAA	58
8.1 Tuloksien hyödynnettävyys	59
8.2 Jatkotutkimusaiheita	61
LÄHTEET	62
Liitteet	72

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa tarkastelen neuropsykiatrisia piirteitä omaavien oppilaiden kokemuksia oppimisympäristöstään perusopetuksen kentällä, sekä mitkä tekijät mahdollisesti tukevat tai häiritsevät heidän oppimistaan ja viihtyvyyttään koulussa. Oppimisympäristön merkitys neuropsykiatristen häiriöiden yhteydessä on mielestäni tarkastelemisen arvoista. Lasten ja nuorten näkökulmia ei useinkaan tuoda esille, jolloin saattaa tärkeitä seikkoja tai aspekteja jäädä huomioitta mietittäessä oppimisympäristöä optimaalisen toimivuuden kannalta etenkin, jos oppilaalla on neuropsykiatrisia piirteitä. Usein nämä lapset ja nuoret voivat vaikuttaa omiin asioihinsa ja oppimisympäristöönsä tavanomaista vähemmän. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, 121–125.) Kiinnostukseni neuropsykiatrisiin oireyhtymiin sekä aistitiedon käsittelyn pulmiin oppimista häiritsevinä tekijöinä, on erittäin omakohtaista. Neuropsykiatriset häiriöt kiinnostavat sekä ammatillisesti että omakohtaisesti perheen kautta. (Wengraf, 2012, 95–96.)

Alkuperäiset asetelmat muuttuivat hiukan COVID-19 pandemian aiheuttamien erityistoimien myötä. Oppimisympäristön moninaisuus, sekä muuttuminen näyttäytyi, kun hallituksen linjaus sulki koulut. Oma inklusiivinen harjoittelu alakoululla sattui juuri kyseiseen ajanjaksoon mikä herätti kiinnostuksen lisätä näkökulmaa etäopetukseen. Lisäkysymykset lähetin e-forms linkin kautta. Tutkielman painopiste säilyi kuitenkin enemmän kokemusten kuvauksessa ja mielipiteissä, joten fenomenologisuus on määrittelevin tutkimusmetodi. (Laine, 2015, 29–32; Moilanen & Räihä, 2015, 56–58; Metsämuuronen, 2006, 97.) Aineistonkeruu tapahtui suhteellisen pitkällä aikavälillä, ja analyysimenetelmä profiloitui lopulta teoriaohjautuvaksi sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 107–110).

Alkuperäinen ajatus oli haastatella erityisopettajia. Päädyin kuitenkin haastattelemaan oppimisympäristössään tukea tarvitsevia oppilaita. Lasten ja nuorten haastatteluihin liittyy erityispiirteitä, joiden huomioiminen aluksi askarrutti. Lasten haastatteluihin liittyy paitsi aineiston hankinnan vaikeus, myös erilaiset eettiset ja valtasuhdekysymykset, jotka on otettava toisin huomioon, kuin aikuisia haastatellessa. (Olli, 2019, 106–113; Rutanen & Vehkalahti, 2019, 15–17, 25–27; Alasuutari, 2009, 145–152; Helavirta, 2007, 630–631.)

Oppimisympäristö on yksi tutkimuksen ydinkäsitteistä. Tarkoituksena on painottaa lasten ja nuorten kokemuksia sekä niiden välisiä merkityssuhteita osana oppimisympäristöä. Halusin lisäksi selvittää näyttäytyvätkö neuropsykiatriset piirteet lasten ja nuorten kuvaamissa asioissa. (Laine, 2015, 46–47; Piispanen, 2008, 142–143; Perttula, 2000, 428–429.) Tutkimusraportissa kuvailen hiukan aiheeseen liittyviä teoreettisia käsitteitä, neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyviä mekanismeja, tutkimusprosessin etenemistä, sekä millaisia tuloksia olen aineistosta muodostanut. Työssä näkyy erityispedagogiikan painotus sekä hoitotyön tausta sairaanhoitopiirin ja eri vammaispalvelun yksiköissä.

Oppimisympäristön käsitettä voi lähestyä monesta eri tulokulmasta. Oppimisympäristöön liittyvät tekijät, kuten muunneltavat, avoimet oppimisympäristöt, inklusiivisuuden ja digitaalisten oppimisympäristöjen tuomat muutokset ovat olennainen osa opetuksen ja kasvatuksen kenttää varhaiskasvatuksesta ammatillisiin opintoihin. Erilaisia malleja oppimista tukevista ympäristöistä, rajattomista luokkahuoneista sekä hyvän oppimisympäristön tunnusmerkeistä tarkastellaan muutamassa lähdeteoksessani (Manninen ym. 2007, Niemi & Multisilta, (toim.) 2014, Piispanen, 2008), mutta erityisesti halusin kuulla mitä lapset ja nuoret kertovat omaehtoisesti. Oppimisympäristössä vaikuttavat pienetkin tekijät voivat olla olennaisesti heikentävä tai voimauttava tekijä. Hyvin usein tukimuodoiksi mielletään terapiat ja lääkinnällinen kuntoutus sekä opetuksessa eriyttäminen. Oppimisympäristö ja sen eri ratkaisut voivat olla myös tutkimuoto itsessään. (Sandberg, 2018, 93–119.)

Tässä tutkielmassa on tarkoitus keskittyä enemmän siihen, miten neuropsykiatrisia piirteitä omaavat oppilaat oppimisympäristönsä kokevat, sekä millaisia asioita he haastatteluissa tuovat esille. Haastateltaviksi sain oppilaita neuropsykiatristen lasten vanhempien vertaistukiverkoston kautta, lisäksi erään koulun yhden opettajan avustuksella löytyi yksi haastateltava. Haastattelut tapahtuivat puolistrukturoituna teema-haastatteluna. Tutkimusotteeksi valikoitui fenomenologinen ja hermeneuttinen lähestymistapa sekä aineiston määrittelemä suunta.

2 NEUROPSYKIATRISIA HÄIRIÖITÄ

Tässä teoriaosassa avataan hiukan keskeisiä käsitteitä. Neuropsykiatrisiin häiriöihin luetaan useimmiten ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder) eli tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriö, autismin kirjon häiriöt, tic-oireet ja Touretten oireyhtymä, erilaiset aistitiedon käsittelyn vaikeudet sekä joissain määritelmässä myös kehityksellinen kielihäiriö (nykyinen käypä hoito -suositaa em. termiä) ja erilaiset oppimisvaikeudet. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, 10–71.) Tutkielman tekstissä käytän määritettä neuropsykiatriset ominaispiirteet, tai eriteltynä tietyt diagnoosit, mikäli asia kohdentuu näihin. Neuropsykiatrisia ominaispiirteitä saattaa esiintyä, vaikkei diagnoosia varsinaisesta neuropsykiatrisesta häiriöstä ole. Haastateltavien osalta tiedossa oli ADHD:n, autismin kirjon piirteitä sekä lievä oppimisvaikeus ja näiden yhdistelmiä. Tyypillisesti neuropsykiatrisia ominaispiirteitä omaavilla henkilöillä voi olla piirteitä useista eri kategorioista, vaikka olisi yksi pääasiallinen diagnoosi, joten kuvaan lyhyesti myös Tourettea ja kehityksellistä kielihäiriötä (Parikka ym. 2020, 11; Sandberg, 2016, 57).

Nykytiedon mukaisesti neuropsykiatrisilla ominaisuuksilla on vahvasti perinnöllinen taipumus. Kehittynyt aivotutkimus ja aivojen kuvantamismenetelmät sekä geeniteknologia tuovat jatkuvasti uutta tietoa. Diagnostiikan ja tutkimusten kehittyessä edelleen on löydöksiä voitu paikantaa muun muassa etuotsalohkon epätyypilliseen toimintaan. Useat sairaanhoitopiirit ovat tehneet perimän ja ympäristötekijöiden tutkimusta ja löydöksiä on yhdistetty esimerkiksi tiettyjen kromosomien deleetioihin, eli puutoksiin tai kromosomin osan puutokseen. (Rintahaka, 2020; Puustjärvi, 2019, 201; Sandberg, 2016, 48, 128–129; Käypä hoito -suositus; Adhd-liitto.)

Univaikeudet, sekä sitä kautta lisääntyneet keskittymisen ja käyttäytymisen haasteet ovat tyypillisiä neuropsykiatrisesti oireileville lapsille ja nuorille. (Jalkanen, 2016, 294–295.) Neuropsykiatristen oireiden liitännäisoireista tavallisimpia ovat erilaiset aistiherkyydet, lisäksi ne saattavat olla suuressa määrin arkielämää häiritseviä. Neuropsykiatrisia piirteitä omaavat henkilöt reagoivat usein asioihin eri tavoin, jotka vaikuttavat näiden henkilöiden kokemusmaailmaan ja siten myös heidän kokemuksiinsa oppimisympäristöstään. (Jäntti & Savinainen, 2019, 263–266; Sandberg, 2018, 47–49.)

Aistiyliherkkyyksiä tai aliherkkyyksiä voi esiintyä ilman varsinaista diagnoosia, mutta suuressa määrin niiden ilmentymät ovat yhteydessä johonkin muuhun diagnoosiin. Tässä tutkimuksessa käsittelen aistiherkkyyksiä osana muita neuropsykiatrisia oireistoja. Neuropsykiatristen oireyhtymien piirteiden osittaista päällekkäisyyttä sekä komorbiditeettiä, eli kahden erillisen diagnoosin esiintymistä samalla henkilöllä, tavataan suurella osalla neuropsykiatrisia piirteitä omaavilla henkilöillä. Tavanomainen kahden diagnoosin kombinaatio voi olla esimerkiksi ADHD ja Dysleksia. (Jäntti & Savinainen, 2019, 264–265; Marchand-Krynski, Bélanger, Morin-Moncet, Beauchamp & Leonard. 2018, 430–432; autismiliitto.) Näiden seikkojen tiedostaminen ja keskinäisten vaikutuksien huomioiminen on oleellista oppimisympäristöä ja oppilaan toimintaa suunniteltaessa.

2.1 Autismikirjo

Autismikirjon sekä muiden neuropsykiatristen oireyhtymien tutkimus ja hoito on pitkälti sidoksissa alan lähihistoriaan ja viimevuosina lisääntyneeseen tutkimukseen. Tietoisuus autismikirjosta on lisääntynyt viime vuosina oleellisesti. Taustalla on kehityksellinen aivojen toimintahäiriö, joka aiheuttaa eriasteisia toiminnan ja aistihavaintojen ongelmia (Parikka ym. 2020, 40–50). Pääasialliset pulmat tai poikkeavat käyttäytymismallit ilmenevät sosiaalisissa kontakteissa, kommunikoinnissa sekä abstraktissa ajattelussa. Kiinnostuksen kohteet voivat olla intensiivisiä ja vaihtelevia. (ICD-11.2019.)

Diagnostiikan kehittymisen myötä myös komorbiditeettien, eli rinnakkaisten diagnoosien osalta on voitu yhdistää useita tekijöitä. Tavallista onkin, että samalla henkilöllä voi olla sekä ADHD että autismikirjon diagnoosi. Castrén (2019) tuo esille muun muassa ruokailuun ja unirytmiiin liittyviä seikkoja, jotka saattavat osaltaan vaikuttaa sitä kautta vireystilan säätelyyn. Kehitykselliset kielihäiriöt ovat ehkä enemmän tyypillisiä autisminkirjoon liittyen, mutta esimerkiksi käytöshäiriöitä esiintyy sekä autismikirjon että ADHD:n diagnostiikassa. (Castrén, 2019, 42–45.)

Castrén (2019) kirjoittaa myös tutkimuksista liittyen ruoansulatuskanavan toimintahäiriöiden yhteydestä autismin kirjo häiriöihin. Näitä ovat muun muassa ummetus, vatsakivut, ripuli ja gastroesofageaalinen refluksi. Epilepsian esiintyvyys autismikirjon

henkilöillä on tavanomaisempaa yhdistettynä kehitysvammaisuuteen. (Castrén, 42–45.) (Edellä mainittuja suolistoperäisiä oireita yhdistettynä ruoka-aine allergioihin, on esiintynyt myös omilla neuropsykiatrisia piirteitä omaavilla lapsillani.)

Aiemmin diagnostiset kriteerit erottelivat lapsuusiän autismin ja aspergerin oireyhtymän erilleen. Uuden tautiluokituksen ICD-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) suosituksen mukaisesti tullaan käyttämään käsitettä autismikirjon häiriöt. (Parikka ym., 2020, 40–48; ICD-11.2019; Kerola & Kujanpää, 2009, 23–29.) Jatkossa käytän pääasiallisesti käsitettä autismikirjo.

Autismikirjoon liittyy eriasteisia kommunikoinnin vaikeuksia. Vaikeasti autistisella kommunikointi ja kyky ymmärtää toisen henkilön näkökulmia (theory of mind) on usein erittäin haasteellista. Opittujen taitojen kontekstuaalisuus, eli kyvyttömyys siirtää opittua taitoa eri tilanteisiin ja ympäristöihin on tavanomaista, mikä on tarpeen huomioida opetuksen suunnittelussa. Vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä kuvatuksi tai esinekommunikaatio saattavat toimia viittomia paremmin, johtuen autistisia piirteitä omaavan henkilön vaikeudesta tulkita eleitä ja ilmeitä. (Timonen, 2019, 252–261; Kerola & Kujanpää 2009, 39–42, 68–81, 113–115.)

2.2 ADHD

ADHD, eli tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriö on lisääntyvässä määrin näkyvillä kasvatuksen ja koulutuksen toimintaympäristöissä. ADHD-piirteinen oppilas on usein profiloitunut yhteistyöhaluttomaksi, jolloin ADHD-piirteisen henkilön kapasiteetti ja vahvuudet ovat saattaneet jäädä hyödyntämättä. Pääsääntöisesti ADHD ei vaikuta henkilön älykkyyteen, mikäli liitännäisoireina ei ole muuta oppimiskykyyn vaikuttavaa diagnoosia. Nykytiedon valossa ymmärrystä on enemmän ja esimerkiksi oppimisympäristön tai luokkatilan muokkaukset ja pedagogiset ratkaisut mahdollistavat myös ADHD-piirteisille henkilöille tasa-arvoiset puitteet oppimiseen. (Haynes, Moran & Pindzola, 365–366; Mitchell, 2014, 223–232.) ADHD:n esiintyvyys on keskimäärin noin viiden prosentin luokkaa. ADHD-oireisten henkilöiden määrä ei varsinaisesti ole viime vuosina kasvanut, vaan tutkimusten ja tietoisuuden lisääntyminen on johtanut parempaan tunnistettavuuteen. (International classification of diseases for mortality

and morbidity statistics. 2019. World Health Organization; Käypä hoito -suositus, 2019; Daley, Jones, Hutchings & Thompson, 2008, 754–755.)

Diagnostiikka ja hoitomuodot kehittyvät jatkuvasti ADHD-tutkimusten osalta. Perinteisten kliinisten tutkimusten ohella, voidaan diagnoosin varmentamisessa ja esimerkiksi lääkehoidon tehon seurannassa, käyttää muun muassa teknologia-avusteista QB-testausta. QB-testi mittaa valikoivaa ja jatkuvaa huomiota, sekä kehon liikehdintää infrapunakameran avulla. (Hall ym. 2018, 1–4.) Teknologian ja aivotutkimuksen lisääntyminen diagnostiikassa lisää ymmärrystä ja hälventää toisinaan yleisessä keskustelussa muoti-ilmiöksi nostettua diagnoosia. Lisäksi kompleksisuus muiden, esimerkiksi autismikirjon piirteiden ja diagnoosien kanssa on helpommin todettavissa nykytiedon ja menetelmien avulla (Jäntti & Savinainen, 2019, 299–309).

ICD-10 tautiluokitus erotteli aiemmin ADHD:n (attention-deficit hyperactivity disorder) ja ADD:n (attention-deficit disorder) eri diagnooseihin. ADD ilmenee ilman yliaktiivisuutta tarkkaavuus- ja toiminnanohjauspainotteisina vaikeuksina. Tähän asti ADD on ilmaistu ICD-10:n mukaisesti omalla tautiluokituksellaan. (Sandberg 2016, 10–17; Sonnack & Brenneman 2014, 22–23.) Pääsääntöisesti ADHD:n diagnosointi on ilmaistu ICD10:n mukaisesti yleisnimikkeellä hyperkineettiset häiriöt, tai aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, F90.0. Uusi käypähoito-suositus (4.4.2019) esittää yhden diagnoosin, F90.0 käyttöä ADHD:n painotuksista huolimatta. Tällöin esimerkiksi ADD saa luokituksen F90.0 ADHD (tarkkaamaton). Lisänä saattaa olla eriasteisia käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä, joille löytyy omat luokituksensa. (Jäntti & Savinainen, 2019, 299–309.)

Oireiden ilmenevyys vaihtelee usein eri ikäkausina, ja erilaisena eri yksilöillä sekä eri konteksteissa. Joillakin esiintyy enemmän ylivilkkautta, impulsiivisuuden tai aistisäättelyn pulmia, sekä haasteita toiminnanohjauksessa. Impulsiivisuus voi esiintyä myös aggressiivisena käytöksenä, mutta usein itsesäättelyn pulmat näyttäytyvät keskittymisen ja toiminnanohjauksen puolella. Kolmasosalla diagnosoidaan niin sanottu seka-muotoinen diagnoosi. Toimintakyvyn vaihtelu voi olla suuri samalla henkilöllä ja niin kutsuttua hyperfokusointia ja jumittumista saattaa esiintyä, vaikka henkilö olisi toisinaan hyvinkin tarkkaamaton. (Parikka ym., 2020, 29–40; Käypä hoito -suositus 2019; Puustjärvi, 2019, 202; Sandberg, 2018, 17–18; Daley ym. 2009, 754–755.)

Haasteet näyttäytyvät etenkin suurissa ryhmissä sekä ulkoisten ärsykkeiden lisääntyessä. Stressijärjestelmän säätely sekä nopea reagointi on yhteydessä ympäristön ärsykkeisiin, mikä joissain tilanteissa ja kulttuureissa on ollut myös voimavara. Motorisen levottomuus voi ilmetä monin tavoin ylivilkkaudesta rauhattomuuteen. (Sandberg, 2018, 22–25; Sajaniemi, ym. 2015, 53–59; Almqvist, 2004, 245–246.)

2.3 Touretten oireyhtymä ja kehityksellinen kielihäiriö

Touretten oireyhtymä on lapsuusiässä alkava oireyhtymä, jonka tunnusomaisia piirteitä ovat monimuotoiset tic-oireet. Nykytiedon mukaisesti kyseessä on hermoverkoston häiriö ja Touretten oireyhtymän periytyvyyden on todettu olevan korkea kuten muillakin neuropsykiatrisilla oireyhtymillä. Tic-oireina voi esiintyä äänteelliset ja/tai motoriset liikehdinnät ja nykimiset. Oireet voivat vaihdella tahattomista silmän räpyttämistä hyvinkin häiritsevään motoriseen liikehdintään. Esiintyvyyksluvut vaihtelevat 0,3 – 5,5 % luokkaan, riippuen eritavoin tehdyistä tutkimuksista. Tic-oireisto voi olla henkilölle erittäin kiusallinen ja vaikeahoitoinen vaiva, joka kuitenkin usein helpottaa iän myötä. (Parikka ym., 2020, 50–55.) ICD-10- tautiluokituksessa diagnoosikoodi on F95.2 (ICD-11. 2019).

Touretten oireyhtymä on usein liitännäisenä muiden psykiatristen tai neuropsykiatristen oireistojen ohessa. Näistä tavanomaisia ovat ADHD ja autismikirjo. Toisinaan puhutaan myös pakko-oireisesta häiriöstä yhdistettynä Touretteen, jolloin oireina on käyttäytymisen erityispiirteitä sekä näkyviä tic-oireistoja. Tourette altistaa myös masennukselle ja heikentää itsetuntoa. (Savikuja, 2019, 11–12; Parikka ym., 2020, 50–54; Huisman-van Dijk, H. M., Schoot, R. v., Rijkeboer, M. M., Mathews, C. A., & Cath, D. C., 2016, 138–140.)

Kehityksellinen kielihäiriö on aivojen toimintahäiriö, jonka piirteet voivat ilmetä monin eri tavoin lievästä ääntämishäiriöstä vaikean puheentuottamisen ja puheen ymmärtämisen vaikeutena. Kehityksellisessä kielihäiriössä on usein todettavissa myös komorbiditeettiä tai vähintään piirteitä jostain muusta vammasta tai häiriöstä. Esiintyvyys on tavanomaisempaa pojilla ja valtaosalla taustalla on geneettisiä tekijöitä. Tukitoimien varhainen aloittaminen on tärkeää ja useimmiten tukitoimia tarvitaan myös myöhemmin kouluiässä. Käyttöön suositellaan WHO:n uutta ICD-11-luokitusta mukailevaa

termiä kehityksellinen kielihäiriö, mutta ICD-10:n mukainen diagnostinen kriteeristö on edelleen hoidon ja diagnoosin perustana. (Käypä hoito -suositus, Parikka ym., 2020, 62–66.)

2.4 Tukikeinoja

Tässä kappaleessa tarkastelen lyhyesti joitain esimerkkejä tukitoimista. Vaikka joidenkin esimerkkien yhteydessä on mainittu tiettyjä neuropsykiatrisia piirteitä, soveltuvat monet tukimuodot mukauttaen lähes kaikille neuropsykiatrisia piirteitä omaaville oppilaille. Suomessa käytössä oleva kolmiportainen tuki, perusopetuslaki 628/1998 sekä säädökset soveltuvien osin velvoittavat tuen aloittamiseen heti tuen tarpeen ilmettyä. Kolmiportaisen tuen tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Diagnoosi ei ole olennainen mietittäessä tukimuotoja, ja pedagogisen tuen aloittamiseen sitä ei tarvita. Yleinen tuki kuuluu kaikille, tehostetun ja erityisen tuen osalta tukea määrittelevät erilaiset pedagogiset asiakirjat. Erityisen tuen osalta tarvitaan hallintolain mukainen päätös. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–75; PerOpL, 628/1998.)

Sosioemotionaaliset ja käytöksen haasteet voivat olla seurausta erilaisten ärsykkeiden aiheuttamista kuormitustekijöistä, joita oppilas ei välttämättä itse tiedosta (Parikka ym., 2020, 31–34). Oppimisympäristön muokkaamisessa tulisikin huomioida oppilaiden aistitoimintojen herkkyydet. Helposti toteutettavia tukikeinoja voidaan saavuttaa pienilläkin ympäristön muokkauksilla. Pelkästään luokkatilan sisustusratkaisulla voi olla merkitystä rauhoittavan ilmapiirin luomisessa. Työskentelyä helpottaviin seikoihin voidaan vaikuttaa esimerkiksi ääntä eristävillä, rauhallisen värisillä kankailla, säädettävällä valaistuksella ja varmistamalla työvälineiden näkyvyys ja saatavuus. (Sandberg, 2018, 106–109; Mitchell, 2014, 223–232.)

Oppimisympäristön tulisi mahdollisuuksien mukaan tukea liikunnan tai yleensä liikunnan mahdollisuuksia luontevasti. Sopivan aistiärsyksen ja liikunnan on todettu parantavan etenkin ADHD lasten keskittymistä merkittävästi. Liikuntatuokioiden ja toiminnallisten opetusmenetelmien purkavat paitsi energiaa, luovat myös onnistumisen kokemuksia. Toiminnallisuus ja ylimääräiset liikuntatuokioiden hyödyntävät sekä yliaktiivista että alivireistä oppilasta. (Parikka ym., 2020, 128–130; Jäntti & Savinainen, 2019, 300–301, 313–319; Silva, Prado, Scardovelli, Poschi, Campos & Frère, 2015, 1–12.)

Neuropsykiatristen oireistojen yhteydessä esiintyviä eritasoisia motorisia haasteita voidaan oppimisympäristössä huomioida monin tavoin. Hienomotoriikan pulmia voidaan helpottaa esimerkiksi digitaalisin tehtävin, kynätukien, apuviivastojen ja muiden pienapuvälineiden avulla. Aktiivisuutta tarvitsevalle oppilaalle mahdollistetaan istuminen vaikkapa jumppapallolla tai muulla liikehdintää tukevalla istuimella. Vastaavasti aistikuormitusta voidaan helpottaa esimerkiksi auditiivisilla komponenteilla. Säkkituolissa lukutuokio tai muu toiminta taas rentouttaa kehoa. (Parikka ym., 2020, 112–114.)

Asianmukaisen tiedon saaminen neuropsykiatrisista diagnooseista ja ilmenemismuodoista on tärkeää näiden lasten ja nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. ADHD- ja ADD piirteiset oppilaat leimautuvat helposti koulutehtäviin sitoutumattomiksi matalan keskittymiskyvyn ja toiminnanohjauksen pulmien myötä. Tukimuotojen ja mahdollisten interventioiden seuranta ja arviointi on tärkeää. Ohjeiden pilkkomisen avulla voidaan huomioida toiminnan ohjauksen haasteet, joita ennakoimalla saatetaan välttää turhautumista ja motivaation laskua. (Haynes, Moran, & Pindzola 2006, 365–373; Jones, 2005, 119–129.)

Positiivisen psykologian ja pedagogiikan keinoin voidaan tukea oppilaiden osallisuutta ja hyvinvointia esimerkiksi systemaattisen dokumentoinnin avulla (Kumpulainen ym. 2014, 232–239). Tärkeää on paitsi positiivinen palaute, myös omien vahvuuksien oppiminen ja tunnistaminen (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 79–81). Erilaiset käyttäytymis- ja oppimisteorioihin pohjautuvat systemaattiset menetelmät soveltuvat hyvin ADHD:n sekä autismin kirjon oppilaiden tukimuodoiksi. Eräs ADHD-piirteisille sopiva positiivisia käyttäytymismalleja tukeva systemaattinen menetelmä on Check in Check out toimintamalli. Menetelmä perustuu School Wide Behavior Support- toimintamalliin (US), ja menetelmällä on laaja tutkimuspohja. (Karhu, Närhi & Savolainen, 2018, 475–489.) Cicoplus on edellisestä hieman täsmennetty muoto ja muokattuna sopii hyvin sosiaalisten tilanteiden tulkitsemiseen ja harjoitteluun myös muille, kuin ADHD-piirteisille oppilaille. Menetelmää voidaan käyttää lisäksi ympäristön ja opetuksen toimintamallien muuttamiseen. (Paananen & Karhu, 2017, 10–13.)

Tuen suunnittelussa on hyvä huomioida myös oppilaan temperamenttipiirteet, sekä muut yksilölliset ominaisuudet, jotka vaikuttavat siihen, mikä tai mitkä tukimuodot so-

pivat. Yksikään yksilö ei ole täsmälleen toisten kaltainen, mutta pitkälti samankaltaisia tukimuotoja voidaan hyödyntää useiden neuropsykiatristen oireiden tukimuotoina. Useimmat hyötyvät vahvasta struktuurista ja kuvatuesta, joita ovat esimerkiksi ennakoitavuus, tietyt toimintamallit ja vaikkapa kuvallinen toimintataulu ja oma työjärjestys. (Parikka ym., 2020, 146–182; Sandberg, 2018, 22–27; Jones, 2005, 121.)

Timonen (2019) kuvailee käyttäytymisneurotieteen ja oppimispsykologisen tutkimuksen tuomaa merkitystä etenkin vaikean autismin osalta. Tunnettuja menetelmiä ja niiden muotoja autismin kirjon opetuksessa ja kuntoutuksessa on Lovaasin ohjelma, Akiva-projekti sekä kokonaisvaltainen kuntoutus PRT-menetelmä (pivotal response training). (Timonen, 2019, 220–238.) Edellä mainittuja menetelmiä voidaan soveltaen käyttää myös lievempien autismin kirjon oppilaiden toiminnassa huomioiden yksilölliset valmiudet. (Kerola & Kujanpää, 2009, 179–184; Timonen, 2009, 378–383.)

3 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus painottaa niinkään oppimisympäristöjen erilaisia määritelmiä, vaan korostaa enemmänkin oppimisympäristön ja kokemuksen suhdetta. Kokonaisuuden kannalta on tarpeen sitoa käsiteltävät ja tutkittavat asiat jonkinlaiseen viitekehykseen, joten tarkastelen oppimisympäristön eri merkityksiä seuraavien teemojen avulla. (Metsämuuronen, 2006, 98–99.)

Oppimisympäristö käsitteenä on aika moniulotteinen, ja se saakin erilaisia merkityssuhteita sen mukaan, mistä näkökulmasta oppimisympäristöä tarkastellaan. Oppilaille, opettajille, vanhemmille ja rakennussuunnittelijoille oppimisympäristö voi merkitä eri asioita. Mannisen (2007, 35–37) mukaan oppimisympäristö on vahvasti sidottu pedagogiseen merkitykseen, eikä näin ollen ole pelkästään tilasidonnainen. Avoimet oppimisympäristöt voivat olla neuropsykiatrisia piirteitä omaavalle oppilaalle hyvin kuormittavia. Etenkin melutasoa on tutkittu avointen oppimisympäristöjen ja työskentelytilojen osalta. Ääniergonomian ja siirreltävien tilanjakajien avulla näitä kuormittavuuksia voidaan lieventää. (Saarelainen, 2016, 15–20).

Oppilaan kokemus oppimisympäristöstä rakentuukin usein enemmän kokemusten, tunnemaailman ja tapahtumien kautta (Piispanen, 2008, 169). Ryhmään tai joukkoon kuuluminen on tärkeä perustarve ja nivoutuu myös oppimis- ja toimintaympäristön merkityskehään (Parikka ym., 2020, 150; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 136–137). Toimintaympäristö käsitteenä sisältää oppimisympäristön, ja laajenee useimmiten lapsen kasvaessa. Oppimis- ja toimintaympäristöt ovat pääosin muiden kuin oppilaiden itsensä suunnittelemlia, lisäksi erityispiirteitä ja tukea tarvitsevilla henkilöillä vaikutusmahdollisuudet myös iän lisääntyessä ovat keskivertoa vähäisemmät. Lisäämällä vaikutusmahdollisuuksia, lisääntyy usein myös motivaatio ja työrauha. (Mitchell, 2014, 105–112.)

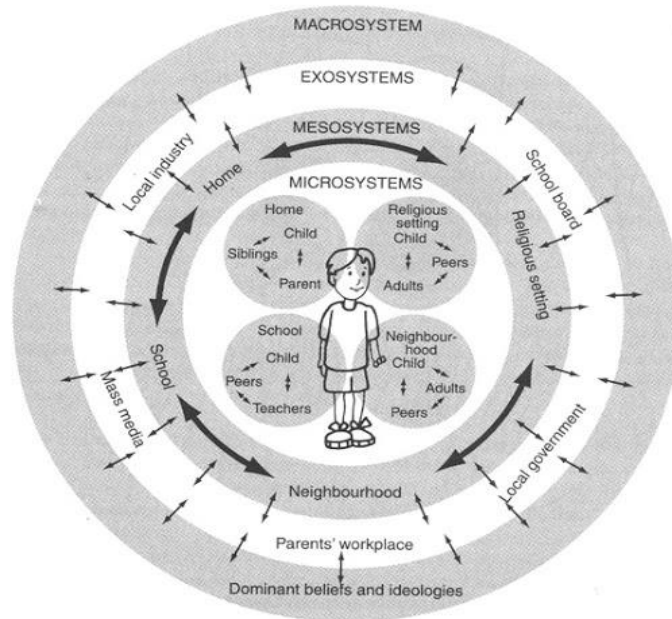
Oppimisympäristö ja sitä muokkaavat tekijät eivät ole yhdenmukaisia. Perusopetusikäinen oppilas viettää oppimisympäristössään suuren osan päivästä. Oppimisympäristöön liittyvät tekijät ja puitteet lisäksi luovat edellytyksiä oppimiselle (Piispanen, 2008, 15). Erilaisista kehitys- ja oppimisteorioista Bronfenbrennerin ekologinen teoria kuva-

taan usein eritasoisina kehämäisinä verkostoina, joilla kaikilla on vaikutus lapsen kehitykseen. Kehittyvä yksilö ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kehän keskipisteessä on kehittyvä lapsi ja sisäkehän (at the innermost level) ja mikrosysteemin muodostavat Bronfenbrennerin mukaisesti muun muassa koti ja luokkahuone. Oppimisympäristöllä ja toimintaympäristöllä on yhteyksiä yksilön toimintakykyyn. (Bronfenbrenner, 2016, 238–240; Bronfenbrenner, 1979, 3–9.)

Yksilölliset kyvyt voivat olla hyvinkin kontekstuaalisia, ja oppilas saattaa toimia eri tavoin eri ympäristöissä. Ekologista kehitysteoriaa muodostaessaan Bronfenbrenner kyseenalaisti aiempia laboratorioympäristössä tehtyjä tutkimuksia, jotka eivät vastaa yksilön todellista toimintaympäristöä. (Bronfenbrenner, 2016, 231–243; Bronfenbrenner, 1979, 16–30.)

Esimerkkinä edelliseen voisi olla hyvä teoreettinen osaaminen kokeessa, mutta taitoa ei osata siirtää käytäntöön tai oppilas osaa toimia tietyssä ympäristössä, mutta ei toisessa tilassa tai tilanteissa. Neuropsykiatrisia oireistoja omaavilla oppilailla nämä liittyvät usein toiminnanohjauksen ja merkitysten tulkintojen pulmiin. Toisinaan sama toiminto voi sujua kotona, mutta ei koulussa tai päinvastoin. (Parikka ym., 2020, 146–149; Timonen, 2019, 109–114.) Näitä seikkoja on syytä tarkastella oppimisympäristöjä sekä toimintaa suunnitellessa ja muokatessa.

Seuraavalla sivulla oleva kuvio on suoraan Helen Pennin teoksesta (2014) *Understanding early childhood: Issues and controversies*, ja pohjautuu Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan. Kuvasta voidaan nähdä kouluympäristön, opettajien ja vertaisten (kavereiden) suuri merkitys, sekä kehän laajentuminen lapsen kasvaessa. Mitä nuorempi lapsi on kyseessä, sitä enemmän hänen toimintaympäristönsä muovautuu kasvatusympäristön ja kodin vaikutuksesta.



Kuvio 1. Yksilön ja koko toimintaympäristön vuorovaikutuksen kehämäisyys. (Penn, 2014, 51)

3.1 Erilaisia oppimisympäristöjä

Oppimisympäristöjä voidaan lähestyä jaotellen niitä fyysiseen, sosiaaliseen ja psykologiseen oppimisympäristöön. Oppimisympäristö voidaan määritellä myös kulttuurisista lähtökohdista käsin. Kulttuurinen määritelmä voi olla monikulttuurisuus taikka ryhmän, luokan tai koulun tapa toimia. Oppimisympäristön määritelmät vaihtelevat myös siihen kohdistuvien odotusten mukaisesti. (Piispanen, 2008, 18–25.) Vaikeavammaisten oppilaiden opetuskenttä muodostaa lisäksi omia oppimisympäristölle asetettavia аспекtejaan, jotka varmistavat sekä yksilöllisyyden että tasa-arvon toteutumisen. Pienryhmäopetuksessa muodostuu usein oma toimintakulttuuri erilaisten oppijoiden ja useiden aikuisten muodostamasta ryhmästä. (Hyytiäinen ym., 2014, 24–26; 57–60). Oppimisympäristöä ja siinä tapahtuvaa toimintaa voidaan laajentaa monipuolistamalla oppimisympäristöä. Erilaisia näkökulmia ja funktioita tuovat lisäksi yhä enenevässä määrin tieto- ja viestintätekniikan lisääntyminen, digitaalinen ja virtuaalinen oppimisympäristö ja sen lisääntyvät käyttömahdollisuudet. (Manninen ym., 2007, 82–92; Lonka, 2017, 112–113, 117–118.)

Oppimisympäristöä ja sen kokemuksellisuutta muokkaavat pitkälti inklusion ja integraation erilaiset mallit. Oppimisympäristöajattelussa tulisikin huomioida usein erittäin heterogeeniset ryhmät. Oppimisympäristöä suunnitellessa ja muokatessa on tarpeen mahdollistaa esimerkiksi kinesteettisiä, auditiivisia ja taktiilisia oppimistapoja. Opetusryhmien monikanavaisuuden huomioiminen sisällyttää paitsi tavat oppia, myös erilaiset tavat opettaa. (de Bruyckere P., Kirchner P.A. & Hulshof C.D., 2015, 20–25.)

3.1.1 Fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö lienee kaikkein tutuin käsitteistä koulurakennuksineen ja pihoineen. Fyysiseen oppimisympäristöön mielletään lisäksi lähiluonto ja toimiva pihaympäristö (Piispanen, 2008, 134–137). Erilaiset luokka- ja opetustilat muunneltavilla kalusteratkaisuilla sekä nykyteknologialla ovat korvanneet perinteistä yhdessä huoneessa tapahtuvaa luokkahuonetyöskentelyä. (Majoinen, 2019, 31–33.)

Fyysiset tilat, tai uudet koulurakennukset luovat puitteita, mutta eivät takaa välttämättä viihtyisää tai oppimista tukevaa ympäristöä. Kahdessa vierekkäisessä identtissä tilassa voivat kokemukset oppimisympäristöstä vaihdella suuresti, johtuen esimerkiksi erilaisesta kieliympäristöstä, ryhmän dynamiikasta, eri tavoin toteutetusta pedagogiikasta tai inklusion rakennemallista. Oppilaiden kokemukset oppimisympäristöstä rakentuvat usein myös vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen määrittäminä. Edellä kuvatussa korostuu tällöin sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö. (Roiha & Polso, 2018, 75–77, 84–85; Piispanen, 2009, 140–143.)

Sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu sen ympärillä olevien ihmisten verkostosta sekä oppimisympäristöön liittyvistä toimijoista. Tukea tarvitsevan lapsen osalta eri toimijoita voivat olla opettajan lisäksi useat avustajat, erityisopettajat ja terapeutit. Sosiaalinen oppimisympäristö muokkautuu vuorovaikutuksen kautta yksilöllisten kokemusten mukaisesti ja siihen vaikuttaa suurelta osin yksilön oma kokemusmaailma. Lasten ja nuorten tärkeimpiä vaikuttajia sosiaalisen oppimisympäristön muotoutumiseen ovat kaverisuhteet sekä suhde omaan opettajaan. Ryhmytymisen ja yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttavat monet seikat kuten yleinen ilmapiiri, koulun yleinen strategia yhteisöllisyyden muodostumiseen sekä henkilökemiat ja pedagogiikka. (Majoinen, 2019, 33–35; Piispanen, 2008, 140–141; 145)

Etenkin yhteistoiminnallisessa oppimisessa sosiaalisten taitojen merkitys korostuu ja nämä toimintamallit voivat olla neuropsykiatrisesti oireilevalle oppilaalle kuormittavia. Vuorovaikutuksen sekä ohjaamisen riittävyys on tärkeää ja vaikuttaa oppilaan kokonaisvaltaiseen kokemukseen oppimisympäristöstään. (From & Koppinen, 2012, 81–85.) Majoisen (2019) mukaisesti pedagoginen oppimisympäristö ei rakennu pelkästään sisällöllisillä keinoilla, vaan kaikilla niillä puitteilla, joilla ympäristöä luodaan oppilaan tarpeita huomioiden (Emt., 2019, 54–56).

Tukea tarvitsevien ja vaikeavammaisten oppilaiden oppimisympäristö luodaan ja määritellään usein kuntoutuksellisista lähtökohdista. Tällöin tulee huomioida, että ympäristö voi olla myös oppimista ehkäisevä. Ammattilaisten suunnittelema toiminta voi tahtomattaan estää oppilaan osallisuuden ja itsemääräämisoikeuden toteutumisen. Ympäristöä tulisi arvioida säännöllisesti ja taata vammaisellekin oppilaalle mahdollisuus vuorovaikutukseen ja mielipiteen esittämiseen. (Hyytiäinen ym., 2014, 36–41; From & Koppinen, 2012, 23–29; 112–113.) Neuropsykiatristen oppilaiden kohdalla pulmat liittyvät käytännössä vuorovaikutukseen ja erilaiseen tapaan reagoida sekä ilmaista asioita. Sujuvasta puheesta huolimatta itseilmaisuus voi olla puutteellista, jolloin mielipiteet ja osallisuus jäävät huomiotta.

Carolyn Panofsky (2003, 411–430) tarkastelee oppimista ja opettamista Vygotskyn sosiokulttuurisen oppimis- ja kehitysteorian kautta. Hän tuo esille tutkimustuloksia, joiden mukaan opettaminen ja mahdollisuudet olivat erilaisia eri sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista tulevien lasten kohdalla. Vygotskyn mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja myös vamman tai erityisyyden merkitys on si-doksissa kulttuuriin ja ympäristöön. (Linnilä, 2006, 61; Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003, 7–8.) Oppimisympäristön puitteet ovat kuitenkin muiden kuin lasten itsensä rakentamia, ja tästä voi muodostua paradigma sekä dilemma, jolloin esimerkiksi pyrkimyksellämme luoda oppilaalle rauhallinen ympäristö, eristämme hänet muista.

3.1.2 Inklusiivinen oppimisympäristö

Persoonallisuus, tapa toimia ja oppia vaikuttavat yksilölle muotoutuvaan kokemukseen oppimisympäristöstään. Oppimisympäristöä ja sen kokemusta muokkaavat li-

säksi inklusion ja integraation erilaiset mallit. Kuten oppimisympäristöjä myös inklusiivisuutta voidaan määritellä eri tavoin. Kasvatuksen ja opetuksen toimintakentän osalta inklusiivisuus tarkoittaa osin lähikouluperiaatetta, sekä kaikki oppilaat tavoittavaa opetusta. Yhtenä periaatteena voidaan pitää tuen tuomista ja rakentamista oppilaan ympärille suoraan yleisopetuksen ryhmässä, kun segregatio ajattelun mukaisesti oppilas siirretään joko erityisopetuksen ryhmään tai erilliseen erityisopetuksen kouluun (Karhu ym., 2017, 475–476). Etenkin inklusiivinen oppimisympäristö saattaa kääntyä toisinaan myös itseään vastaan, mikäli oppilaan tai opiskelijan erilaiset tarpeet jäävät huomioitta suuressa ryhmässä. (Koukkari, 2016, 1–4.)

Useimmiten neuropsykiatrisen diagnoosin omaavilla oppilailla on tai on ollut jotain kuntoutuksen muotoja. From & Koppinen (2012) käyttävät teoksessaan kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen integroinnin mallia, jossa niiden merkitykset ja arvot pyritään sulauttamaan yhteen. Lisäksi inklusiivisella oppimissuunnitelmalla on tarkoitus saavuttaa mahdollisimman paljon osallisuutta varmistava oppilaslähtöinen toimintamalli ja opetus. (From & Koppinen, 2012, 101–104.) Oksasen ja Sollasvaaran (2019) toimittamassa ja autismisäätiön hankkeen myötä valmistuneessa opasteoksessa käytetään käsitettä asenne-esteetön ympäristö. Käyttäytymisen piirteet ja kokemusten merkitykset voivat olla hyvinkin erilaisia, johtuen neurobiologian moninaisuudesta. Oppimisympäristö on aikuisten luoma ja inklusiivisen ympäristön onnistuminen vaatii sopeuttamista kaikilta. Oppilaiden osallisuus tulisi varmistaa heidän mielipiteitään kuulemalla. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, 13–39.)

Majoinen (2019) käyttää eräänä oppimisympäristön määritelmänä pedagogista oppimisympäristöä, joka muotoutuu tavoitteellisesta, opetuksellisesta toiminnasta huomioiden myös eriyttämisen menetelmät. Perinteisen osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen tilalle kehitetty kolmiportainen tukimalli sekä lähikouluperiaatteen mukainen inklusiivinen opetus on tarkoitettu mahdollistamaan yhdenvertainen opetus kaikille. Inklusiivinen opetus velvoittaa myös oppimisympäristön muokkaamiseen sekä tuen kohdentamiseen oppilasta hyödyttävällä tavalla. Eriyttäminen voidaan määritellä erillisenä tukimuotona tai osana erilaisia oppimisympäristöjä. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma määrittelee oppilaalle kohdennettavat tukitoimet, joiden toteutumista tulisi seurata säännöllisesti. (Majoinen, 2019, 18–28; 35–37; POPS, 2014.)

3.1.3 Teknologia oppimisympäristössä

Kirsti Lonka (2017, 106–111) käsittelee teoksessa oivaltava oppiminen oppimisympäristöjä ja käyttää termiä oppimisen kaikkiallisuus. Hän on käsitellyt teoksessaan koulun ulkopuolista oppimista ja sen yhteyksiä koulussa tapahtuvaan oppimiseen. Lonkan mukaan (2017, 7) fokus ei ole teknologiassa vaan osallisuudessa ja innostuneisuudessa.

Virtuaalinen ja digitaalinen oppiminen sekä opettaminen ottikin huiman harppauksen keväällä 2020 koulujen sulkemisen myötä. Erilaisia oppimisalustoja, yhteydenpitoa mahdollistavia sovelluksia ja opetuksellisia pelejä on ollut mahdollista hyödyntää luovasti ja monipuolisesti. Viimeistään nyt on huomattu tieto- ja viestintätekniiikan monet ulottuvuudet ja formaalin oppimisen sekä opettamisen menetelmät ovat saaneet rinnalleen lukuisia mahdollisuuksia (Lonka, 108–111, 114, 118).

Pelaamisen pedagogiikka rantautuu kasvatuksen ja opetuksen toimintaan yhä enemmän. Digitaalinen oppimisympäristö ja pelialusta ovat leikillisiä oppimisvälineitä siinä missä lautapelitkin, ja pelaamisen monia ulottuvuuksia on mahdollista hyödyntää ja yhdistää teknologiaopetukseen. Tulevaisuuden globaalien taitojen oppimisen yhdistäminen vaikkapa englannin opiskeluun on tästä ideaalinen esimerkki. (Lonka, 2017, 111–114.) Oppimispelit ja digitaaliset pelialustat ovat paitsi motivoivia, lisäävät päätelykykyä ja luovuutta, omaavat mahdollisuuksia laaja-alaisien oppisisältöjen luomiseen. (Nebel, Schneider, & Rey, 2016, 355, 358–359.) Oppimispelien käytössä on huomioitava myös aikuisen opetus ja ohjaus, jotta toiminta kohdentuu tavoitteeksi asetettuun sisältöön. Lisäksi on kyettävä havainnoimaan ja ennakoimaan etenkin autismitieteen piirteitä omaavien taipumus jumiutua toimintaan (Parikka ym. 2020, 45). Oppimispelien mahdollisuuksista on omakohtaisia kokemuksia vuosien ajalta, hyödynsin niitä myös harjoitteluni aikana keväällä 2020.

Mobiililaitteiden monipuoliset käyttömahdollisuudet on huomioitu opetuskäytössä vaihtelevassa määrin. Kati Sormusen ja Jari Lavosen (2014) mukaisesti eriyttävässä opetuksessa on myös kehitetty niin sanottua personoitua opetusta ja oppimista. Personoitua opetusta ja oppimista voidaan kohdentaa tehostetun ja erityisen tuen oppilaille yksilöllisesti ja joustavasti. Oppilaalle voidaan rakentaa esimerkiksi kuvallinen työjärjestys tai videoitu toimintaohje. (Sormunen & Lavonen, 2014, 114–128.) Neuro-

psykiatriin oireyhtymiin usein liittyy jonkinasteinen luki- ja kirjoitusvaikeus (Marchand-Krynski ym., 2018, 430–431). Työskentelyä voidaan helpottaa mahdollistamalla tehtäviin vastaaminen kuva- ääni- ja videomateriaalein. Opetusharjoitteluni ajoittui keväällä 2020 koulujen kiinniolon aikaan ja teknologian käyttö monipuolistui lukuisin eri tavoin.

3.2 Oppimisympäristö COVID-19 poikkeusoloissa

Perinteisen, koulutiloihin määritellyn oppimisympäristön rajat rikkoutuivat viimeistään Covid-19 pandemian aikana keväällä 2020, kun oppilaat siirtyivät pääsääntöisesti etäopetukseen koteihin. Tavanomaisin oppimisympäristö muuntui kouluympäristöstä etäkouluksi. Hallituksen päätöksellä lähiopetus rajattiin alakoulujen osalta pienimpien, ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan, sekä erityisen tuen oppilaisiin. Opetusjärjestelyjen muutos ja tyhjentyneet koulujen tilat vaikuttivat myös lähiopetuksessa olevien oppilaiden ja opettajien, sekä koko koulun toimintaan.

Perinteistä luokahuonetyöskentelyä on paljon muutettu jo avoimilla oppimisympäristöillä sekä opetussuunnitelman muutoksilla (POPS, 2014; Manninen ym. 2007, 29–33.) Itselläni oli mahdollisuus seurata etäopetukseksi muuttuvaa tilannetta tehdessäni työharjoittelua eräässä alakoulussa. Koska tutkimustehtäväni tarkoitus on kuvata neuropsykiatrisesti oireilevien oppilaiden kokemuksia oppimisympäristöstään, kytkeytyi etäopiskelun aika mielestäni oleellisesti oppimisympäristön käsitteeseen.

Koti oppimisympäristönä on etenkin neuropsykiatrisesti oireileville lapsille rauhallinen ja tuttu ympäristö toimia. Poikkeusolojen oppimisympäristö, tässä tapauksessa koti, saattaa kuitenkin pidemmän ajan kuluessa muuttua sosiaalisen eristyneisyyden tilaksi. (Jokinen, 2020.) Koti oppimisympäristönä voi olla myös aika kapea-alainen, vaikkakin perheet olivat lisänneet kodin ulkopuolista retkeilyä esimerkiksi luontoon, ei tämä koske välttämättä kaikkia, ja lapset voivat olla hyvin eriarvoisessa asemassa lähiympäristön tarjoamien mahdollisuuksien suhteen. Oppimisympäristön eräitä tärkeimpiä tehtäviä on aktivoida ja motivoida oppilaita sekä tarjota sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Vertaisoppiminen ja jaetut kokemukset jäävät helposti niukoiksi kotona tapahtuvissa oppimistilanteissa. (Vuorinen, 2019, 180–183; Piispanen 2008, 18–19.)

Toiminnanohjauksen ja itseohjautuvuuden taitojen tärkeys on korostunut etenkin avoimien oppimisympäristöjen yhteydessä. Tuki ja ohjaus tulee olla tasapainossa oppilaan tuen tarpeen kanssa. Ohjauksen tarkoitus ei ole tehdä oppilasta kyvyttömäksi toimimaan itse, vaan tukea toimintakykyä sopivalla tavalla eteenpäin. Neuropsykiatrisesti oireilevalle oppilaalle on järkevää asettaa tavoitteita systemaattisesti ja selkeästi. (Mitchell, 2014, 60–62, 105–114.) Etäopetuksessa haasteiksi saattaa muodostua mahdollisten tukitoimien tarpeen arviointi ja kohdentaminen.

Lähiohjauksen puute on saattanut olla pulmallista useille, etenkin neuropsykiatrisia oireita omaaville oppilaille, joilla usein näyttäytyy myös toiminnanohjauksellisia haasteita. Sormunen ja Lavonen (2014) painottavat opettajan roolia laitteiden ja sovellusten käytön ohjaajana. Etäopetuksen aikana uusien sovellusten haltuunotto ja taitojen omaksuminen on saattanut viedä aikaa sisällölliseltä oppimiselta, etenkin jos eriyttämisen suunnitteluun ei ole jäänyt aikaa. (Sormunen & Lavonen, 2014, 123–129.)

Vastapainona sosiaalisten kontaktien ja vertaisoppimisen puutteelle etäopetus on kuitenkin tuonut erilaisia mahdollisuuksia ja rikkonut rajoja edelleen. Sosiaalisen median ja oppimisalustojen käyttö lisääntyi. Erilaisten menetelmien ja sovellusten avulla oli mahdollista luoda kontakteja ja suorittaa myös reaaliaikaista opetusta. (Pönkä, 2017, 21–28.) Kokeilujen myötä käyttöön jäänee myös erityisopetukseen hyviksi koettuja menetelmiä ja sovelluksia.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Aihevalinnan jälkeen laadullinen tutkimus tuntui luontevalta vaihtoehdolta. Laadullisen haastattelututkimuksen valinta oli perusteltua lisäksi kohderyhmän valinnalla. Lisäksi haastattelu oli perusteltu valinta oman kiinnostuksen ja aiemman ammatillisen kokemuksen myötä. Neuropsykiatristen oireistojen merkitys kommunikointiin ja toisi-naan erilaiseen kokemukselliseen tulkintaan oli tiedossa haastatteluja suunnitellesani. Haastattelun aikana on mahdollista tehdä myös kehonkielen ja eleiden perusteella havaintoja. (Hirsjärvi ym., 2014, 70–80.) Tutkimussuunnitelman ja alustavat kysymykset lähetin sähköisesti erityispedagogiikan maisteriohjelman ohjaajalle sekä kaupungin sivistysjohtajalle. Tutkimuslupa mahdollisti haastateltavien hankinnan myös koulujen välityksellä. (Liitteenä.)

4.1 Aineiston keruu

Aineistoni sain esittelemällä teemani ja tutkimussuunnitelmani neuropsykiatristen lasten vanhempien vertaistukiryhmän tapaamisessa. Kiinnostuneille lähetin esittelyn itsestäni ja tutkimussuunnitelmasta sekä alustavat kysymykset. Tämän jälkeen sovimme tapaamiset kunkin perheen kanssa yksityisviestien välityksellä. Yksi haastateltava välittyi erään koulun kautta.

Aineistoni koostuu kahdesta osasta. Pääosan aineistosta muodostaa oppilaiden haastattelut ja lisäosan poikkeustilan aikana lähetetyt lisäkysymykset e-forms linkin kautta. Haastateltavia oli viisi ja sähköiseen kyselyyn vastasi neljä haastateltavaa. Haastateltaviksi tavoittelin lapsia ja nuoria, joilla on jokin neuropsykiatrinen diagnoosi (esimerkiksi ADHD:n tai autisminkirjon piirteitä), tai neuropsykiatrisia oireita. Pohdin aluksi lomakehaastattelun vaihtoehtoa, mutta päädyin tekemään suoria teemahaastatteluja. Aineiston keruumenetelmää valittaessa on mietittävä mikä olisi paras vaihtoehto juuri tähän tutkimukseen. Haastattelu mahdollistaa aineiston keräämisen ihmisiltä, joille kirjoittaminen ja itsenäinen ajatusten esittäminen ei ole mahdollista tai on

muutoin haasteellista. Suora teemahaastattelu mahdollisti myös huonon kirjoitustaidon omaavien lasten ja nuorten haastattelemisen. (Puusa, 2020, 103–111.) Suorassa haastattelussa lasten ja nuorten vastaukset ovat kuvaavampia, ja haastattelijan on mahdollista tehdä tarkentavia huomautuksia tai lisäkysymyksiä (Alasuutari, 2009, 148–159). Lapsen persoonasta ja tilanteesta riippuen suorassa haastattelussa voi ilmetä myös pienimuotoisia kertomuksia, sekä narratiivisuuden vivahteita, jos niille antaa mahdollisuuden (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189–192). Kasvokkain tapahtuneessa haastattelussa on mahdollista saavuttaa erilaisia ulottuvuuksia, joita ei voi tavoittaa pelkällä lomakehaastattelulla, jossa haastattelija ja haastateltava eivät tapaa fyysisesti. Äänenpainoista ja ilmeistä voi päätellä seikkoja, joita ei pelkästä tekstistä tavoita. (Wrede-Jäntti 2019, 156–159; Metsämuuronen 2008, 40–41.) Lisäkysymysten osalta etäopiskelun aikana, sähköinen kysely oli ainoa vaihtoehto.

Haastateltavien määrittäminen tiettyyn kategoriaan, tässä tapauksessa alaikäisiin sekä neuropsykiatrisia piirteitä omaaviin oppilaisiin, rajasi aineiston hankintaa jonkin verran. Tavoitteenani ei ollut niinkään suuri haastateltavien määrä, vaan pikemminkin tavoittelin kokemuksia ja havaintoja haastattelutilanteissa. Edukseni haastatteluissa oli seikka, että neuropsykiatriset oireistot ovat olleet kiinnostuksen kohteena pitkään, ja tulleet tutuiksi eri muodoissaan useissa konteksteissa. Henkilökohtainen ymmärrys auttaa menemään syvälle aiheeseen. (Patton, 2002, 27–28.)

4.2 Haastattelun kulku

Haastateltavia löytyi lopulta viisi ensivaiheeseen, ja COVID-19 pandemian aikaiseen kyselyyn vastasi neljä haastateltavaa. Ideaalisin tilanne olisi ollut haastatella kaikkia oppilaita koulukonteksteissaan, mutta lasten ja nuorten haastatteluissa on mietittävä lapselle tai nuorelle sopiva ympäristö. Huomioitavaa on haastateltavan turvallisuuden tunne sekä valtasuhteiden tasapainottaminen. (Wrede-Jäntti 2019, 167–169; Lazar, Feng & Hochheiser 2010, 199–200.) Kolmen haastateltavan kohdalla haastattelupaikaksi valikoitui oppilaiden oma koti, joka sittemmin muuttuikin tilapäisesti heidän oppimisympäristökseen. Tämä seikka toi tietyn lisäaspektin tulkintoihin, etenkin lisäkysymysten suhteen. Yhden haastatteluista tein omassa kodissani, ja viimeisen haastateltavan omassa kouluympäristössä. Haastattelupaikat määräytyivät kuuntelemalla huoltajien toiveita.

Haastattelun alussa kertosimme yhdessä haastateltavan kanssa mikä haastattelu on, miten sen toteutan, eli kerroin tallentavani haastattelun, ja miksi sen teen. Kaikilla haastateltavilla oli asiasta ennakkokäsitys, vanhemmat olivat asian hyvin valmistelleet, joten aloitus oli luontevaa. Haastatteluissa oli jokaisessa hiukan erilainen etenemistapa, johtuen haastateltavien persoonasta ja temperamentista. Itselläni oli alkuun selkeä ajatus, kuinka haastattelun tekisin kysymyslistan mukaisesti.

Aineistoni haastattelurunko oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, mutta muutamassa tilanteessa haastattelut etenivät hyvinkin omalla painollaan ja kysymyslista jäikin toisarvoiseksi. Vaarana lasten ja nuorten haastatteluissa on haastateltavan näkemyksen hukkuminen aikuisen rajaaman asian sisälle. Oleellista on antaa haastateltavalle mahdollisuus esittää omat näkemyksensä. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 317–323.) Pysin toteuttamaan haastattelut ohjaamatta liiaksi haastateltavia, mutta huomioiden tutkimusongelman kannalta relevanssit kysymykset ja seikat. Annoin haastateltavien vastata kysymyksiin ensin omin sanoin ennen mahdollisia tarkennuksia. Jos haastateltava ei ymmärtänyt kysymystä, he joko itse kysyivät, tai alkoivat vastata oman ymmärryksensä mukaisesti. Tavoitteenani oli pitää mielessä haastattelun aikainen itsereflektointi, pyrkiä kuuntelemaan vastaajaa aidosti, mutta samalla välttää liiallinen emotionaalisuus. Haastattelun aikana oli hyödyksi kokemus ja tieto neuropsykiatrisista oireistoista, sekä niiden mahdolliset vaikutukset vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Haastattelijana itselläni oli myös jonkinlainen mielikuva erilaisista oppimisympäristöistä. (Puusa & Juuti, 2020, 83–84; Lazar ym. 2010, 199–201; Ruusu-vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 156–158).

COVID-19 pandemian aikainen etäopetusta koskeva e-lomakekysely mahdollistui lähettämällä linkki huoltajille sosiaalisen median kautta. Lisäkysymyksiä oli kuusi kappaletta. Lisäkysymyslomake liitteenä.

5 TUTKIMUKSEN METODISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimustehtävän luonne, ja oppilaiden haastattelut painottuivat pohdiskelemaan ja ymmärtävään tutkimukseen, jota lähdin tavoittelemaan valitsemalla suoran haastattelututkimuksen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84–90.) Lähtökohtana oli alusta asti laadullinen tutkimus. Suuntautuisiko tutkimus lopulta fenomenologiseksi, en ollut varma ennen haastattelujen sekä litterointien valmistumista. Puusa & Juuti (2020, 80) kuvaavat tutkimusprosessia eläväksi ja koko ajan muovautuvaksi.

Paavilainen (2012) jakaa tutkimusotteet tapaustutkimukseen, kuvailevaan tutkimukseen, korrelatiiviseen ja kokeelliseen tutkimukseen. Toteutuneet haastattelut sekä tutkimustehtävän luonne painotti valintaa deskriptiivisen, eli kuvailevan tutkimuksen suuntaan. (Paavilainen, 2014, 24, 33–38; Virtanen, 2006, 158–162.) Puusa & Juuti (2020, 75–85) kehottavat tarkastelemaan tutkimuksen tai tutkimuskohteen luonnetta määriteltäessä metodisia suuntaviivoja ja esittämistapaa. Tässä työvaiheessa käytin runsaasti aikaa eri metodioppaiden läpikäymiseen aineistoa tarkastelemalla. Ero on hiuksenhieno, kuvataanko käsityksiä vai kokemuksia. Haastattelujen luonteen ja saadun aineiston perusteella päätin, että vastaukset olivat enemmän haastateltavien merkityks maailman ajattelutavan kuvaamista (Patton, 2002, 105–106.) Fenomenologisen tutkimusotteen tavoittelu vahvistui aineistoa käsitellessä.

Haastateltavia oli lukumääräisesti vähän, mutta analyysin ja tulkinnan kannalta koin selkeämmäksi esittää muutamia tuloksia kuvallisin keinoin sekä kuvailevan taulukoinnin avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 262–263). Tulososion kuvioissa (2 ja 3) määriteltyjen häiriötekijöiden tematisointi on omaa tulkintaa, ilman tilastollisia tai todennäköisyyksiin perustuvia tunnuslukuja. Kuviossa 4 tarkastellaan muuttujanäkymää määrittelemällä suuri koulu (yli 400 oppilasta), pieni koulu (alle 200 oppilasta) tai keskisuuri koulu (200–300 oppilasta) ja niihin kytkeytyviä kuvauksia häiriötekijöistä. Muuttujissa ei ole pääsääntöisesti eroteltu ikää, sukupuolta tai diagnoosia.

Metsämuurosen (2015, 258–277) mukaisesti joidenkin tunnuslukujen ja päätelmien tekeminen on mahdollista myös laadullisessa tutkimuksessa ja pienissä aineistoissa

luokitteluasteikollisten ja parametrittomien testien avulla. Tässä raportissa havaintomateriaalin esittäminen mahdollistui sisällönanalyysin prosessin avulla (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 135–138; Hirsjärvi ym., 2014, 183–184).

5.1 Fenomenologia

Empiirisen tiedon sitominen alusta asti vahvasti teoriaan voi hämärtää esimerkiksi haastatteluissa esiin nousevia vivahteita, ja mahdollisesti niissä esiintyviä narratiiveja, joiden merkityksiä myös muutamassa omassa haastattelussani jouduin pohtimaan. Halusin välttää liiaksi teoriaohjautuvan menetelmän ja raportoinnin muodostumisen, joten tueksi etsin tietyn fenomenologisen suuntauksen kuvauksia. Esimerkiksi fenomenologisen psykologian edustajat pyrkivät puhtaasti kuvaamaan ilmiötä tajunnan ja mielen kautta muodostuvista merkityksistä. Virtanen (2006) kuvaa laadullisen tutkimuksen käsikirjassa Lauri Rauhalan luomaa fenomenologista suuntausta, joka nojaa holistiseen ihmiskäsitykseen. Omassa tutkimuksessani tavoittelin lähinnä Martin Heideggerin filosofian mukaista fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. (Jokiniemi 2016, 25–27; Virtanen 2006, 154–163.)

Metsämuurosen laadullisen tutkimuksen käsikirjassa (Virtanen 2006) fenomenologiaa kuvataan lähinnä psykologian tutkimuksen, mutta myös muiden ihmistieteiden tutkimuksen menetelmänä. Etenkin Heideggerin hermeneutiikan pohjalta olemassaolon ja yksilön suhde muihin, ja muuhun todellisuuteen saattaa olla vaikeaa kuvailla ja sen haasteellisuus hiukan arvelutti. Heidegger rakensi käsityksiään fenomenologiasta myös antiikin ajan filosofistisille näkemyksille luoden niille samalla uutta suuntaa. Heidegger pyrki fenomenologian suuntauksellaan kuvaamaan ja tutkimaan tapoja ymmärtää asioita, sekä ”täälläolemisen” ymmärrystä. (Backman, 2010, 63–65; Cerbourn, 2006, 41–42.) Hermeneutiikka viittaakin osittain tulkinnallisuuteen, jota tapahtuu aineiston ja tulkitsijan välillä. Laineen (2015) mukaan hermeneuttista fenomenologiaa tarvitaan etenkin tieteenaloilla ja tutkimuksissa, joissa tulkinnallisuudelle on tarvetta. Hänen mukaansa aineisto on useimmiten koottu haastatteluilla, mikä rohkaisi myös itseäni tukeutumaan fenomenologian suuntaan. (Laine, 2015, 33–35.) Yhteistä fenomenologian eri tyyli-suuntauksille on kuitenkin yksilön kokemusten ja tunteiden tutkiminen ja kuvailu. Patton (2002) kuvailee myös heuristisen fenomenologian

tutkijan kiinnostusta paitsi tutkittavaan ilmiöön, myös itse fenomenologiaan. (Virtanen, 2006, 152–163; Patton, 2002, 104–108.) Perttulan (2000, 429) mukaan tutkijalla on jopa velvoite muokata tutkimusmetodiaan suhteessa tutkittavaan ilmiöön.

Eräs fenomenologian oppi-isinä pidetyistä henkilöistä on Edmund Husserl (syntynyt 1859), joka kouluttautui aluksi matemaatikoksi, mutta kiinnostui sittemmin filosofiasta ja tutkimuksen mahdollisuuksista kuvata ilmiöitä puhtaasti ilman oletettuja lähtökoh-
tia. Hänen työssään ja ajatuksissaan ”puhtaasta” ja logiikkaan nojaavasta tutkimuk-
sesta heijastuu osittain matemaatikon tausta. Toisaalta hän halusi palauttaa sen ajan
filosofiaa lähemmäksi itse ilmiöitä ja asioiden esiintyvyyttä todellisuudessa. Husserlin
työssä ja fenomenologiaa kuvaamissaan teoksissa korostui ajattelun ja kokemuksen
suhde logiikkaan, vaikka samalla hän kritisoi luonnontieteilijöiden suhtautumista esi-
merkiksi psykologiaan, sekä tietoisuuden tai kokemuksen kuvaamiseen. (Hartimo,
48-54; Virtanen, 2006, 154–155; Cerbourne, 2006, 11–15.) Omassa työssäni tavoit-
teenani oli tuoda esille asioita, jotka esiintyvät oppilaiden kuvaamassa todellisuu-
dessa. Hyvin usein neuropsykiatrisia piirteitä omaavilla ihmisillä on vaikeaa kuvata
mielipiteitään ja tunteitaan. Merkity maailman rakentuminen sekä kuvailu, etenkin
autismikirjon ihmisten kohdalla, voi olla vaikeasti tulkittavaa. (Timonen, 2019, 115,
253–254.) Tavoitteenani oli kuitenkin yrittää, koska koin sen tärkeäksi. Pyrin ylläpitä-
mään kuvailevaa linjausta tutkielman raportissa, joskin opinnäytetyön laajuudessa
olevassa työssä täydellistä fenomenologiaa on vaikea saavuttaa. (Virtanen, 2006,
152–163.)

5.2 Aineiston sisällönanalyysi

Kvalitatiivinen sisällönanalyysi voi pitää sisällään eri muotoja ja on sellaisenaan hyvin
väljä ilmaisu. Puusa (2020, 113–114) toteaa haastattelun olevan sosiaalinen kon-
struktio, joka pohjautuu tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ja ilmiön ymmärryk-
seen. Puusa ja Juuti (2020, esipuhe) vertaavat laadullista tutkimusta salapoliisin työ-
hön. Tutkija voikin löytää haastatteluista ja tutkittavasta asiasta mielenkiintoisia vi-
vahteita tutkiessaan toisen henkilön tekemiä tulkintoja. Puusan mukaisesti (2020) si-
sällönanalyysi on monivaiheinen prosessi ja soveltuu väljyytensä vuoksi erityyppisten
laadullisten tutkimusten analyysimenetelmäksi. (Puusa, 2020, 103–111, 148.) Toi-

saalta juuri sisällönanalyysin väljyys aiheutti vaikeuksia sijoittaa näkökulmia ja tulkintoja tarkoituksenmukaisen menetelmän mukaisesti. Sisällönanalyysi saattaa esimerkiksi sekoittaa temaattiseen analyysiin samankaltaisuuksien vuoksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 140–145).

Halusin säilyttää tutkimuskysymysten sekä haastattelukysymysten kautta tietyn teemarungon, joka sitoo analyysiä ja tulosten tulkintaa osittain aiempaan teorian tietoon. Tavoittelin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta ja aineistolähtöisyyttä, mutta tutkimusraportti ja analyysi muotoutuivat lähemmäksi teoriajohtoista sisällönanalyysiä, joka konstruoi aiempaan, myös tutkijan aiempaan tietoon. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ja sisällön analyysi voi sisältää piirteitä sekä teoriajohtoisesta että aineistolähtöisestä analyysistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 107–111.) Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii luomaan kokemuksista ymmärrystä ja toisinaan teoreettinen viitekehys auttaa rakentamaan tätä ymmärrystä. Suotavaa on, että tutkija kirjoittaa auki myös mahdolliset omat ennakkokäsityksensä ja pyrkii olemaan niistä tietoinen tehdessään tulkintoja. Ennakkokäsitysten julkituominen on helpompaa kuvata ja perustella suhteessa aiempaan tutkittuun tietoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109; Virtanen, 2006, 204–207.)

Omassa työssäni haastateltavien määrä oli kohtuullisen vähäinen, Muutamit haastattelut olivat kuitenkin erittäin mielenkiintoisia sekä kuvaavia, ja sisällöllisesti aineistoa oli runsaasti. Työ saattaa helposti laajentua suhteettomasti, mikäli tarttuu jatkuvasti uusiin esiin tuleviin seikkoihin. Tulkintoja tehdessäni yritin keskittyä siihen, mitä aineisto kertoo ja mitä aineistolta on mahdollista kysyä. (Hakala, 2010, 21–22; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 81–82.)

Haastatteluja kuunnellessa sekä litterointeja tehdessä oli palattava välillä alkuperäiseen tutkimustehtävään ja päätettävä mitä haluan aineistosta kertoa omilla tulkinnoillani (Hakala, 2017, 169–172). Pohdin, miten saisin kuvailtua haastattelujen aikana tekemiäni huomioita ja havaintoja suhteessa litteroituun aineistoon. Ronkainen ym. (2014) käyttävät käsitteellistämisen ja operationalisoinnin termejä. Heidän mukaansa tutkimuksissa on aina teoreettinen ja empiirinen ulottuvuus, mikä näyttäytyi myös omassa aineiston käsittelyssäni. (Hakala, 2017, 172–175; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen, 2014, 51–62.)

5.3 Aineiston käsittely

Opinnäytetyön tasoisessa tutkimuksessa on rajoitteensa. Koin turvallisemmaksi miettiä alkuun joitain ydinkäsitteitä, joiden pohjalta lähdetään liikkeelle. Teoreettinen esitieto tutkimusongelmaa ohjaavista ydinkäsitteistä voi olla tutkimusraportin rationaalisuuden kannalta olennaista. (Kallio & Palomäki 2020, 86–92; Hakala 2017, 131–134; Ronkainen ym., 2014, 51–62.) Aineiston käsittely- ja analyysivaiheesta Patton (2002, 482–487) käyttää muun muassa käsitteitä ”valaistuminen ja itämisaika”. Aineistoa käsiteltäessä tulee toisaalta pitää mielessä fenomenologisen tutkimuksen luonne sekä alkuperäinen tutkimustehtävä. Koska tutkimustehtävän tarkoitus oli kuvata oppilaiden kokemuksia, tavoitteenani oli välttää täysin teoriaohjaavaa analyysiä. (Perttula, 2000, 428–430). Aineiston käsittelyssä vertailin jatkuvasti sisällönanalyysin eri muotoja, joita ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117–138).

5.3.1 Haastattelujen purku ja käsittely

Haastattelut toteutuivat pitkällä aikavälillä, joten sekä haastatteluja että litterointeja tein limittäin ennen viimeistä haastattelua. Fenomenologista aineistoa käsiteltäessä pyritään luomaan aineistosta jonkinlainen kokonaisnäkemys. Kokonaan ilman ennakkokäsityksiä tämä ei onnistunut, mutta pyrin luomaan merkitysverkkoja ja merkitysyksiköitä mahdollisimman neutraalisti. (Virtanen, 2006, 17–181.) Pääsin pureutumaan aineistoihin suhteellisen hitaasti. Ensimmäisen ja viimeisen litteroinnin aikaväli on noin kolme kuukautta. Huomasin, että tein johtopäätöksiä ensimmäisistä haastatteluista suhteessa esitietooni ja käsityksiini neuropsykiatristen oireistojen merkityksestä oppimisympäristöissä. Palasin uudelleen ensimmäisiin haastatteluihin viimeisten litterointien jälkeen kuuntelemalla, jolloin tietyt näkökulmat muotoutuivat uudelleen. (Puusa, 2020, 145–151; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–111).

Etenkin muutamassa haastattelussa painotukset sekä puherytmi kertoivat enemmän kuin itse teksti. Tom Wengraf (2012, 208–210) kehottaa tutustumaan tallenteisiin

huolella ennen puhtaaksi kirjoittamista. Kuuntelemalla ja työstämällä haastatteluja hitaalla aikataululla, tein tavallaan esikoodaamista ja aineistoon tutustumista ennen lopullista analyysimenetelmän valintaa. (O'Reilly & Dogra, 2017, 171–172; Ronkainen ym. 2014, 118–121; Patton, 2002, 487–493.)

Haastatteluissa oli muutamissa paljon samankaltaisuutta, esimerkiksi haastateltavien runsas puhe, ja kahdessa haastattelussa jonkinasteinen niukkasanaisuus. Haastateltavien lasten suuri ikävaihtelu, kahdeksasta neljääntoista ikävuoteen, määritteli kunkin haastattelun etenemistä, mikä vaikutti myös aineiston analysointiin. Keskustelun ja vuorovaikutuksen muotoutuminen eteni muutamassa haastattelussa enemmän kysymys – vastaus tyylillä, ja muutamassa haastattelussa oli sekvenssien erottelu vaikeaa runsaan puheen vuoksi. Litterointia tehdessä oli työlästä erottaa toisinaan haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorot, joissa kysymys - vastaus, kiittäminen ja uusi kysymys linkittyivät osin päällekkäin. (Hyvärinen, 2017, 39; O'Reilly & Dogra, 2017, 173–177; Ruusuvuori & Tiittula, 2017, 46–57.)

5.3.2 Aineiston tarkastelu ja teemoittelu

Etenin pääaineiston osalta yllä kuvatulla tavalla ja palasin usein tarkentamaan haastattelun sävyjä tallenteilta. Paperiversioihin tein värikynäkoodauksia ja muita muistiinpanoja. Tietokonevälinen lomakehaastattelu, jota käytin etäopetusta koskevissa lisäkysymyksissä, mahdollistaa suoran kytköksen esimerkiksi Excel-pohjaiseen ohjelmistoon. (Lazar, Feng & Hochheiser, 2010, 194–200.) Lopulta käytin haastattelukysymysten avulla yksinkertaista värikynäkoodausta myös niiden osalta. Excelin avulla tehtyihin kuvioihin syötin tietoja omista koodauksistani.

Tässä vaiheessa aineisto oli itselleni tullut jonkin verran tutuksi, joten klusterointia, eli luokittelua ja käsitteiden muodostamista olin jo tehnyt mielessäni. Aineistosta muodostui jonkinlaista esikylläntymistä, mikä saattaa sokeuttaa myöhemmiltä löydöksiltä. Abstrahointia tapahtui lisäksi osittain puolistrukturoidun teemahaastattelun, eli kysymysten avulla. Vastauksista nousevia teemoja ei kaikkia ollut valmiiksi luokiteltu esimerkiksi kysymysrungon avulla, mutta useat niistä sopivat vastaamaan tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114–133; O'Reilly & Dogra 2017, 176–177.)

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä.

Ilmaus	Merkitys	Alaluokka	Pääluokka
<i>No sillai kun jos joskus joku kiusaa</i>	Empiria/Toteamus	Kiusaaminen	Oppimista ja viihtymistä heikentävät tekijät
<i>Että kun ne menee siihen tällä tavalla ja pitää kovaa ääntä..</i>	Empiria/Tilanteen kuvailu	Kiusaaminen Häiritsevyys	Oppimista ja viihtymistä heikentävät tekijät
<i>No varmaan pieni tila ko sitte ei mahu olla oikein missään. Joutuu olla nii tiiviisti nii sitte se häiritsee vähän.</i>	Empiria/Toteamus/ Tilanteen kuvailu	Oppimisympäristö Häiritsevyys	Oppimista ja viihtymistä heikentävät tekijät
<i>Kuvisluokka on ainoo mistä mä eniten tykkään. Mulla on ollut kuvisnäyttely</i>	Empiria/Toteamus/ Kerronta	Oppimisympäristö	Oppimista ja viihtymistä tukevat tekijät

Teorialähtöinen sisällönanalyysi voi olla myös aiempaan tietoon perustuvaa, mihin omassakin tutkimuksessa analyysi ja runko pitkälti rakentuu, vaikka tässä on piirteitä myös aineistolähtöisestä analyysistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–132.)

Taulukko 2. Teoriaan tai olettamuksiin liittyvää luokittelua, sekä yhteneväisyyksiä ja eroja.

Aiempi teorian tieto tai olettaus (esim. Käypä hoito -suositus)	Ilmaisu tukee aiempaa teorian tietoa tai olettamusta	Ilmaisu ei tue aiempaa teorian tietoa tai olettamusta
Neuropsykiatrinen oireisto. Olettaus ulkoisten ärsykkeiden häiritsevästä vaikutuksesta (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, 31 – 38).	<i>Hirveästi hälinää (vastaaja taputtaa ja tömistää jaloillaan), sitä ei vaan voi kestää, siellä on semmoinen kello, mutta <u>se ei toimi</u>...</i>	<i>Mä pystyn keskittyä ihan missä tahansa, vaikka mulle vaikka huudettais sitten kun muille pitää huutaa, mä pystyn vaikka keskittymään tekeen läksyjä..</i>
Oppimisympäristö. Häiriötön, pieni tila vs. avoin tila (Tässä kysytty oppilailta, mikä on mieluisin tila..)	<i>Mulla on siellä sellainen kaappi..se oli mukava kaappi, mutta kun mä en käy siellä, mä kasvan siitä yli.. Sitten on yks toinen kaappi, mutta se on yleensä varattu..</i>	<i>..siinä meidän luokan vieressä on semmoset pöydät ja tuolit, ja sitte siinä vieressä on semmonen lava...No siinä lavalla on semmoset pehmeet palikat...No mää kyllä tykkään olla kaikissa paikoissa.</i>

Luokittelun ja aineiston analyysiin on monia mahdollisuuksia. Omaa analyysia ja tutkimuksen tulosten tarkastelua on helpottanut puolistrukturoitu haastattelukysymysten jaottelu. Kaikkia kysymyksiä en joka haastattelussa kirjaimellisesti kysynyt, johtuen jokaisen haastattelun hiukan erilaisesta diskurssin tai vuorovaikutuksen muodosta. Jokaisessa haastattelussa sivuttiin kuitenkin alkuperäisiä teemoja jollain tasolla. (Ronkainen ym. 2014, 117–114.)

Amerikkalaisissa tutkimuksissa ja analyysiä kuvaavissa teoksissa käytetään toisinaan käsitettä Thematic analysis, temaattinen analyysi. Vaikeutena koin löytää selkeää eroavuutta temaattisen ja sisällön analyysin välillä. Vaikka aineiston purku tapahtui

pääosin teemoittelun avulla, katsoin ettei kapasiteettini tutkijana ja opinnäytetyön tekijänä riittäisi tulosten esittelyyn pelkästään teemoihin liittyvinä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 140–145; O'Reilly & Dogra 2017, 169–171; Wengraf 2012, 271–281.) Tutkittavasta aiheesta riippumatta analyysin tekoon ja tulkintaan vaikuttaa tutkijan positio, ja joku toinen tutkija saattaisi tehdä aineistosta toisenlaisen esityksen ja raportin. Taivoittelin ammatillista etäisyyttä välttämällä liiallista itsereflektiota ja pyrin palauttamaan mieleeni säännöllisesti tutkittavat asiat. Vaikka pyrkimyksenä on tarkastella myös omaa tutkijapositionaan, saattaa aineistosta eksyä, jos varoo liikaa tekemästä tulkintoja. (Benjamin, Niemi, Kuusisto & Kallioniemi, 2019, 142–144.) Ronkaisen ym. (2014) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa saattaa ilmetä tieteenfilosofinen paradoksi, jos liikaa miettii löytääkö halutun ilmiön syvintä olemusta (Ronkainen ym., 2014, 98–99). Päätin luottaa omiin tulkintoihini. Apuna ajattelussa ja analyysinteossa käytin Perttulan (2000) esittämää vaiheistusta ja käsitteitä, esimerkiksi merkityssuhde-ehdotelmien sijoittamisesta sisältöalueisiin, joskin erittäin pelkistettynä (Perttula, 2000, 433–439).

6 TUTKIMUKSEN TULOKSIA

Aineistoni koostuu kahdesta osasta, varsinaisista suorista haastatteluista, sekä lyhyestä sähköisestä lomakehaastattelusta, joka koski etäopetusta, ja tarkastelen etäopetuksen osuutta myös tässä tulososiossa sekä pohdinnassa oppilaiden kokemusten pohjalta. Aineistoesimerkeissä haastattelijan osuus on erotettu tummennetulla fontilla.

Patton (2002) kuvailee fenomenologisen tulkinnan lukuisia eri variaatioita sekä mitä seikkoja eri tyyliuunnat tulkinnassa korostavat. Tavoitteenani tulosten esittelyssä on keskittyä tuomaan esille, miten oppilaat kuvaavat asioita, ja kuinka kerronta sekä kokemukset heidän kertominaan näyttäytyvät. Laadullisen tutkimuksen analyysi on suu- relta osin tutkijan tulkinnan tulos eikä subjektiivisuutta voida täysin eliminoida. Tulosten esittelyssä halusin selkeyttää kuvilla ja taulukoilla tekemiäni johtopäätöksiä ja näkökulmien muodostumista. (Patton, 2002, 4–5, 482–483; Virtanen, 2006, 198–199.) Fenomenologiassa tutkimuksen tarkastelukulma rakentuu enemmän yksilön maailmankuvaan ja kokemuksellisuuteen, joita seikkoja olen pyrkinyt huomioimaan tulosten esittelyssä. Taulukoiden avulla pyrin kuvaamaan oppilaiden kerronnasta tavoittamiani erilaisia sävyjä ja ilmauksia. Erilaisina näyttäytyvät merkityssuhteet ja esimerkiksi neuropsykiatrisia piirteitä omaavalle henkilölle tyypillisiä kokemuksia sekä niiden kuvauksia, ilmeni myös näissä haastatteluissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–41.) Pattonin (2002, 482) mukaan fenomenologinen analyysin tai tulkinnan tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään ja esittämään yksilön tai ihmisryhmän kokemusta tapahtumista tai ilmiöstä. Näitä seikkoja on tarkoitus tuloksissa kuvata.

Suorien haastattelujen intentionaalisuus, eli kokemusten merkityksellisyys ilmeni haastatteluissa voimakkaammin kuin mitä olisi esimerkiksi lomakehaastattelussa voinut tavoittaa. Persoonallisuuden ja merkitysperspektiivien tavoittaminen onnistui myös suorassa haastattelussa kohtuullisen hyvin. Haastattelut vaihtelivat erittäin vuolaista kuvauksista niukkasanaisiin, tarkennettujen kysymysten vastauksiin. Niukkasanaistakin vastauksista on mahdollista poimia oppilaan kokemuksen moniulotteisuutta. Merkitykset ja analyysi muotoutuvat tällöin tutkijan esiymmärryksestä ja tulkinnasta. (Laine 2015, 29–37; Virtanen 2006, 164–169.)

6.1 Aineistosta tehtäviä yleisiä havaintoja

Aineistossa esiintyy useita mainintoja ulkoisista ärsykkeistä. Etenkin kahdessa haastattelussa ilmenee neuropsykiatrisen oireiston yhteys ärsykkeisiin ja ympäristötekijöihin. (Parikka, ym., 2020, 20; Käypä hoito -suositus, 2019.) Toisen näistä haastattelun kohdalla oli mainintoja, *häiritsee, ärsyttää, yksityinen, rauhassa* lukuisia kertoja. Kaksi muuta haastateltavaa mainitsi hälinän tai pälinän häiritsevinä tekijöinä, mutta heidän kokemuksissaan nämä eivät korostuneet. Huomioitavaa on, että ADHD:n tai autismin kirjon oireistoa voi olla myös tietynlainen juuttuminen ja ylikeskittyneisyys (Parikka ym., 2020, 29–40; Adhd-liitto). Yksi haastateltava tuo kokemuksiaan esille useissa kohdissa kertoen kykenevänsä keskittymään ulkoisista, esimerkiksi ääniärsykkeistä huolimatta. Haastattelurungossa oli kysymyksiä tiloihin liittyen, ja keskittymistä sekä viihtyvyyttä lisäävistä seikoista. Hän vastasi niihin pitkälti samansuuntaisesti. Haastattelun aikana ja vastauksien perusteella ei voinut kuitenkaan päätellä oliko tässä kyseessä ylikeskittymistä kuvaavat piirteet.

Mä kyllä pystyn keskittymään metelissä.. (Poika 13v.)

...Mä oon sellaisella pikkuluokalla, siellä ei ole melkein yhtään oppilaita. Mutta se on häiritsevä kuitenkin.. (Poika 8v.)

...No siinä aulassa joskus kun on sellasta pälinää.. (Tyttö 10v.)

Varmaan sitte että siellä on liikaa hälinää tai jotain... (Poika 14v.)

...mutta mää en voi välttyä sellaiselta hetkeltä, että öö..mä saisin olla jollain tapaa rauhassa. (Tyttö 13v.)

Aineistoesimerkit liittyvät neuropsykiatristen oireistojen tyypillisiin, aistitoimintoihin ja aistiärsykkeisiin liittyviin olettamuksiin. Kokemusten pohjalta tuli selkeimmin esille ääniärsykkeiden häiritsevyys. Oppilaat kuvasivat myös muita, autismikirjoon ja ADHD:n liittyviä (sensory processing difficulties) aistitiedon käsittelyn ongelmia. Näistä esimerkiksi muutama koki ahtauden, tai toisten ihmisten liian lähelle tulemisen häiritse-

vänä tekijänä. Edellä mainitut seikat liittyvät aisti-informaation poikkeavaan tai korostuneeseen käsittelyyn. (Timonen, 2019, 66–67; Ärölä-Dithapo 2019, 328–330; Käypä hoito -suositus, 2019.)

Ristiriitaisuuksiakin kokemuksissa esiintyi, etenkin yhden vastaajan kohdalla. Hän kuvaili lukuisia tilanteita, jotka oli kokenut häiritseviksi, mutta samalla myös tunsu tulevana usein eristetyksi muista. Haastateltavan kokemuksen perusteella merkittäväksi tekijäksi näyttäisi nousevan yksilön tarve sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä halu tulla hyväksytyksi. Fenomenologisen hermeneutiikan valossa haastattelijan kuvailemat kokemukset eivät ole tulkittavissa kirjaimellisesti, vaan haastattelusta voi löytää oppilaan erityisyyden tarpeita suhteessa oppimisympäristöönsä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 39–42; Piispanen, 2008, 140–141, 148–151)

..mää oon sanonu esimerkiks rumasta kielenkäytöstä tai siitä että siellä on vedetty oppilaita pitkin lattiaa, tai siis pojat on vetäny toisiaan siellä... (Tyttö 13v.)

No, ne pikkukopit on sellasia kivoja paikkoja. Mutta jos mää oon siellä paljon, niin sitten tuntuu että mää oon siellä vähän liikaa, monta tuntia viikossa, että haluais olla siellä tota niinku muitten kanssa. (Tyttö 13v.)

Vaikka kyseinen haastateltava toi esille useita epäkohtia liittyen häiriöherkkyyteen, koki hän toisaalta olevansa liikaa eristetyssä tilassa. Ihmisen vahva tarve sosiaalisuuteen näkyi haastatteluissa, ja joukon ulkopuolelle jääminen koetaan nykytiedon valossa epäsuotuisaksi yksilön kehitykselle. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 136–137.) Tulokset osoittivat, että haastateltavien kokemukset eivät lopulta olleet kaikilta osin yhteneväisiä, vaikkakin esimerkiksi häiriintyvyys oppimisympäristön ärsykkeistä tuli oppilaiden kuvauksissa usein esille. Aistitoimintojen (sensory processing dysfunction) käsittelyn moninaisuus näyttäytyi myös kyvyssä ja tavassa jäsentää ympäristöstä saatavaa informaatiota. Samansuuntaisesti tulokset osoittivat, että saman diagnoosin omaavilla henkilöillä voi olla eroja kokemuksissaan suhteessa ympäristöihin ja ulkoisiin tekijöihin. (Puustjärvi, 2019, 202; 2018; Anguera, Brandes-Aitken, Antovich, Rolle, Desai & Marco., 2017.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaisesti esimerkiksi kaksi ADHD-diagnoosin omaavaa oppilasta voivat reagoida hyvin eri tavoilla samansuuntaisiin ärsykkeisiin. Toinen kertoi kykenevänsä keskittymään missä tilanteessa tahansa, ja toiselle äänet, etenkin ihmisäänet olivat merkittävän kuormittavia tekijöitä.

6.2 Oppimisympäristössä viihtyvyyttä lisääviä tekijöitä

Seuraavaksi tarkastellaan haastateltavien kokemuksia oppimisympäristön viihtyvyyttä lisäävistä tekijöistä. Viihtyvyyttä lisääviksi tekijöiksi mainittiin muun muassa huumori, kaverisuhteet ja yhden oppilaan kohdalla jopa koneelliset äänet. Tärkeää tuntui olevan saada valita tiloja mahdollisuuksien salliessa.

No siellä musiikkiluokan päässä on, tai siellä ollaan aina. (Poika 14 v.)

Meillä on semmonen huumorintajunen luokka. Kaikki on niinku silleen huumorintajuisia. Ja ymmärtää. (Tyttö 10 v.)

No mää kysyn ekaks niiltä kavereilta. (Tyttö 10 v.)

H: No jos sä mietit yleisesti sitä koulupäivää tai koulupäiviä, niin mitkä asiat niissä yleisesti on mukavaa tai mukavia? V: No välkät. **H: No entäs sitte, mikä tekee välkästä mukavan?** V: No ne kaverit. (Poika 14 v.)

...vaikka siellä kyllä varmasti on hirveesti meteliä..puutyökoneesta kuuluu hirveä meteli, mutta kun se ei ole ihmisen ääntä. Se on paljon parempi. (Poika 8 v.)

Kaksi haastateltavista kokivat selkeästi parhaimmaksi asiaksi vertaiset eli kaverit. Heille kaverisuhteet olivat tukea antava ja viihtyisyyttä lisäävä voimavara. Välitunteja kuvailtiin pääasiassa positiivisiksi kokemuksiksi. Varsinaisia ulkoilutilaa koskevia kuvauksia, liittyen esimerkiksi pihavälineisiin, kasveihin, rakennettuun tai luonnonympäristöön, ei oppilailta spontaanisti tullut. Tarkentavia lisäkysymyksiä tekemällä neljä haastatelluista kuvaili pihan isoksi, ja varsinaisesti mukavaksi tekijäksi piha-alueen mainitsi kolme henkilöä. Yhdellä oppilaalla oli läpi haastattelun erittäin vaikeaa kuvata mitään positiivista, tai mistä hän koulussa pitäisi. Lisäkysymysten avulla hän kertoi olevansa toisinaan keinuissa. Ainoastaan yksi oppilas oli yläkoulun puolella, ja hän ei niinkään kuvannut välitunneilta tai pihaympäristöstä muuta kuin kaverit.

On se ihan. Se on iso ja semmonen, no yleensä ollaan vaan oven eessä ja ootetaan että kello soi. (Poika 14 v.)

No tota kivaa on se esimerkiksi että öö..siellä on sitä pihatilaa paljon.. kurjaa on se että jotku ei kuuntele niitä välituntisääntöjä, jotka on rehtorilta tullu. (Tyttö 13 v.)

Ainoa haastateltavista, jonka kanssa tein haastattelun koulukontekstissa (poika 6.lk), kuvasi hiukan enemmän koulun tiloja. Haastattelun aikana tarkensin kysymyksiä usein, mutta ympäristön sijaan kuvaukset tai tunnelmat liittyivät paremminkin oppiaineisiin. Viihtyisin paikka tai asia mitä hän kuvasi, oli kuvaamataidon luokka. Tämä liittyi haastateltavan kokemukseen siitä, kuinka hänen vahvuuksiaan oli huomioitu kuvaamataidon avulla. Tämä tulos osoittaa, että vahvuuksien tunnistaminen oppimisympäristössä on merkittävää. Neuropsykiatrisia piirteitä omaavien henkilöiden kohdalle on saattanut kasaantua runsaasti epäonnistumisen kokemuksia. Tukea tarvitsevien oppilaiden minäkäsitys on usein haavoittuva ja koulun tärkeimpiä tehtäviä on rakentaa oppilaille yksilöä arvostava oppimisympäristö. (Oksanen & Solla-Svaara, 2019, 46–48; Piispanen, 2008, 13–132.) Haastateltava ei kuvannut tai nimennyt varsinaisesti kavereita, tai kaverisuhteita. Tarkennettaessa kysymyksiä kohdentuen kaverisuhteisiin, hän totesi vain luokasta löytyvän kyllä niitä. Välitunnilla hän kuvasi viihtyväänsä usein pikkuveljen kanssa.

Yleisesti koulupäivään liittyviä positiivisia kokemuksia oppilaiden mielestä olivat sosiaaliset suhteet. Kolme haastateltavista kuvasivat kaverit tärkeimmiksi asioiksi koulupäivän aikana Opettajat ja avustajat kuvattiin pääsääntöisesti mukaviksi, ja kahden haastateltavan kohdalla hyviksi asioiksi kuvattiin suhteet koulun aikuisiin, ei niinkään suhteet kavereihin.

Kysyttäessä oppilaiden mahdollisia toiveita liittyen kouluun tai kouluympäristön viihtyvyyteen, kaksi teini-ikäistä poikaa toivoivat sallittua kaupassa käyntiä. Nuorin oppilas toivoi puutyöluokassa käyntiä, tai jotain yksityistä, tai yksinoloa. Toinen tytöistä toivoi, ettei ketään kiusattaisi. Vanhemmalla tytöllä ei esille tullut selkeää yksittäistä toivetta, vaikka hän kuvailikin häiriöitä runsaasti. Hänen toiveensa liittyivät lähinnä tilanteisiin, joissa oletuksena on mahdollinen tilanteiden tai merkitysten erilainen tulkinta.

..ja todella ärsyttävä, että joskus on ihan hyvin, mutta jos vois nii se vois lähteä sieltä koulusta mieluiten.. (Tyttö 13 v.)

En tiää, no varmaan se että sais luvalla käyä tossa kylällä koulun aikana niin vois ostaa jotain välipalaa tai jotain. (Poika 14 v.)

Ainakin kun tuossa on tuo kauppa, niin sais siitä käydä hakemassa jotain juotavaa. Niin että itte sais tuoda jotain enemmän syötävää. (Poika 13 v.)

NO ettei ketään kiusattais. (Tyttö 10 v.)

..jos ois jotain yksityistä, ettei ois muita..(Poika 8 v.)

6.3 Oppimisympäristössä haittaavia tekijöitä

Kaikki haastateltavat kuvailivat enemmän kokemuksia ja tunnelmia, kuin niinkään fyysisiä tila- tai kalusteratkaisuja. Kysyttäessä mielipiteitä vähemmän viihtyisistä, tai epämieluisista tiloista, he kuvasit ennemminkin tuntojaan liittyen oppiaineisiin. Yläkou-
lulainen kuvasi äidinkielenluokan vähiten viihtyisäksi tilaksi, ja kuudesluokkalainen englanninluokan. Puutyöluokka sai maininnan puolesta ja vastaan. Huomioitavaa oli puutyöluokan esille tuominen molemmille, eniten yleisesti häiriöitä ja ärsykeitä kuvanneille haastateltaville. Toinen koki puutyöluokan epämiellyttäväksi pölyisyyden ja tunkkaisen ilman vuoksi. Toinen näistä vastaajista taas toivoi pääsevänsä puutyöluokkaan yksinään. Koneiden ääntä hän ei kokenut yhtä epämiellyttäväksi tai häiritseväksi kuin ihmisen äänen. Yksi haastatelluista ei kokenut mitään tilaa, tai ympäristöä huonoksi, vaan kertoi *tykkäävänsä* kaikista paikoista. Yksi oppilaista, jolla oli vaikeuksia kuvata ylipäättään mitään positiivista, ei viihtynyt oman kuvauksensa mukaisesti edes välitunnilla.

Mä vihaan olla pihalla.. NO se on ulkoilmaa, se on piha.. H: Eikö siellä oo mitään kivoja välineitä tai muuta? H: NO on jotain jos niitä vaan nostais ylös ja alas.. (Poika 8 v.)

... se varmaan on siitä ko mä en jaksa keskittyä niin mä en tykkää yhtään äikästä. (Poika 14 v.)

No ainaskin ehkä toi enkun, siis toi kielten luokka, mä en mieluiten siellä olis. (Poika 13 v.)

Selkeästi häiritseviksi tekijöiksi kuvattiin ulkoiset, etenkin hälinään tai epäjärjestykseen liittyvät seikat. Myös tilanahtaus sai maininnan. Negatiivisia kokemuksia aiheutti kiusaaminen, sekä kahden vastaajan kuvaamat, lukuisat häiritsevät tilanteet. Selkeimmin kuvatut häiriö- tai kiusaamistilanteet liittyivät välitunteihin, sekä siirtymätilanteisiin, joissa tyypillisesti on vähemmän aikuisia valvomassa. Muutamien haastatteluu-

jen perusteella saattoi päätellä, että edellä mainittuihin tilanteisiin oppilaat eivät välttämättä osanneet hakea aikuisten apua. Eräs oppilas kuvasi päivää, jolloin hän siirtyi useasti ryhmästä tai tilasta toiseen, migreenipäiväksi. Kuormittavia tekijöitä kasautui näin ollen sekä toimintatapaan että ympäristöön liittyen samalle päivälle useita, jolloin sekä tilat ja henkilöt vaihtuvat. (Parikka ym., 2020, 18–21.)

Muutama haastateltava ei varsinaisesti osannut nimetä toistuvia tilanteita, jotka kokivat häiritseviksi, mutta kuvauksia tunnelmasta ja aistimuksista tuli heiltä sitäkin enemmän. Kaikkien kohdalla, ikätasosta tai diagnoosista huolimatta, heidän oli vaikeaa kuvailla toimintaansa ongelmatilanteissa. Tarkentavien kysymysten avulla he onnistuivat välillä kuvaamaan kokemuksiaan. Yksi oppilas kuvasi häiriötilannetta, ja tarkentavien kysymysten jälkeen saattoi päätellä, että hän ei kokenut saavansa tarpeeksi tukea.

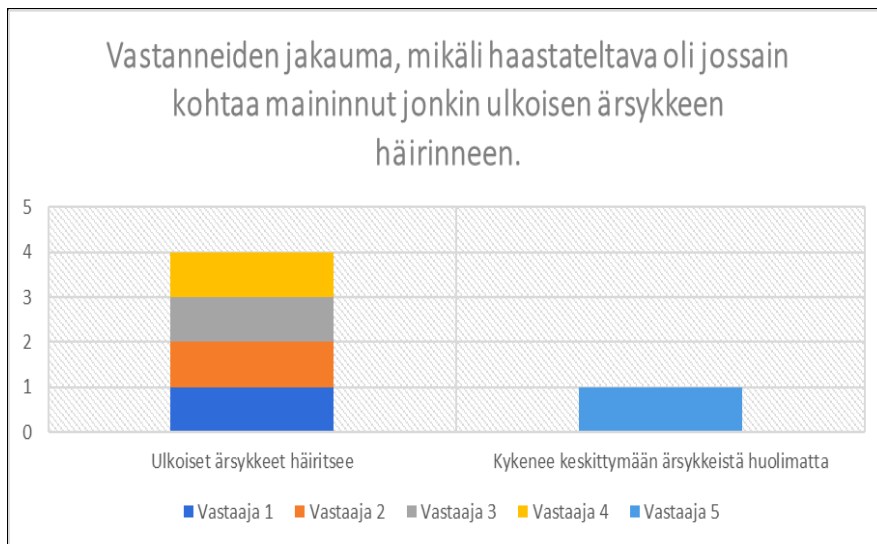
Yym..En mää oo siellä huomannu, että kun mää siitä sinne aina sinne jakson tunneille, niin mä en oo huomannu siinä niitä aikuisia. Niin mä en tiä että huomaako ne ite sitä..(Tyttö 13 v.)

H: No tietääkö aikuiset tai opettaja, että ne isommat kiusaa? – *Joo, tietää ne.*

H: No miten aikuiset sitten reagoi siihen kiusaamiseen? – *No ne käy sanomassa ettei saa kiusata.*

H: Auttaako se sanominen siihen? - *Joskus. (Tyttö 10 v.)*

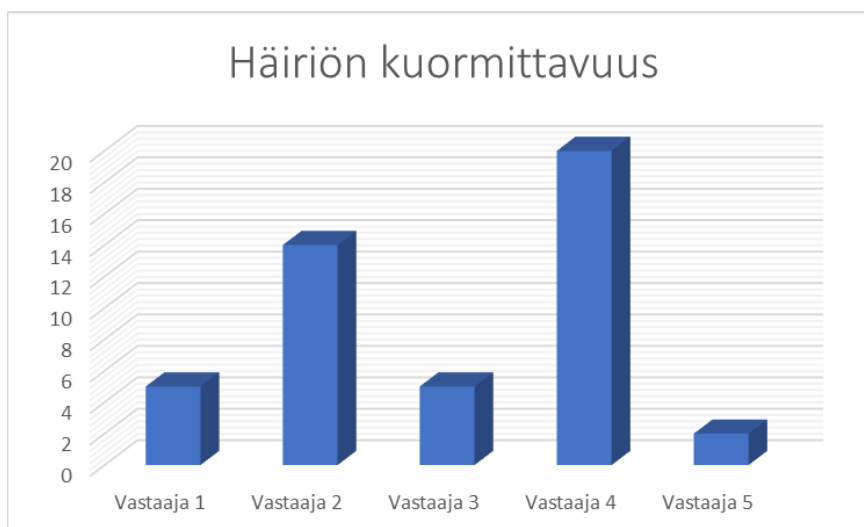
Kuviossa 2. ilmenee haastatteluissa esiintyneitä kuvauksia, jotka on luokiteltu häiriöksi tai oppimisympäristön viihtyvyyttä alentaviksi seikoiksi. Kuvion avulla halusin selkeyttää aiemmin todettua paradigmaa, jonka mukaisesti ulkoisten häiriöiden tiedetään olevan myös tutkimusten perusteella neuropsykiatrisesti oireileville oppimista estävä tekijä. Tulokset tukevat myös teoriaa, jonka mukaan tarkkaavuuden häiriö ei aina estä keskittymistä. Lisäksi saattaa esiintyä toisinaan kuvattua ylikeskittyneisyyttä. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017, 18–55.) Huomioitavaa on että vastaajilla 2 ja 4 on todettuja autismikirjon piirteitä.



Viihtyvyyttä alentavia tekijöitä tai ärsykeitä:

- **Kiusaaminen**
- **Muiden oppilaiden aiheuttamat häiriöt**, (lähelle tuleminen, sääntöjen rikkominen)
- **Melu**
- **Siirtymät**, (välitunnille, oppituntien tai luokkatilojen välillä).

Kuvio 2. Ulkoisten häiriötekijöiden esiintymistiheys oppilaiden haastatteluissa.

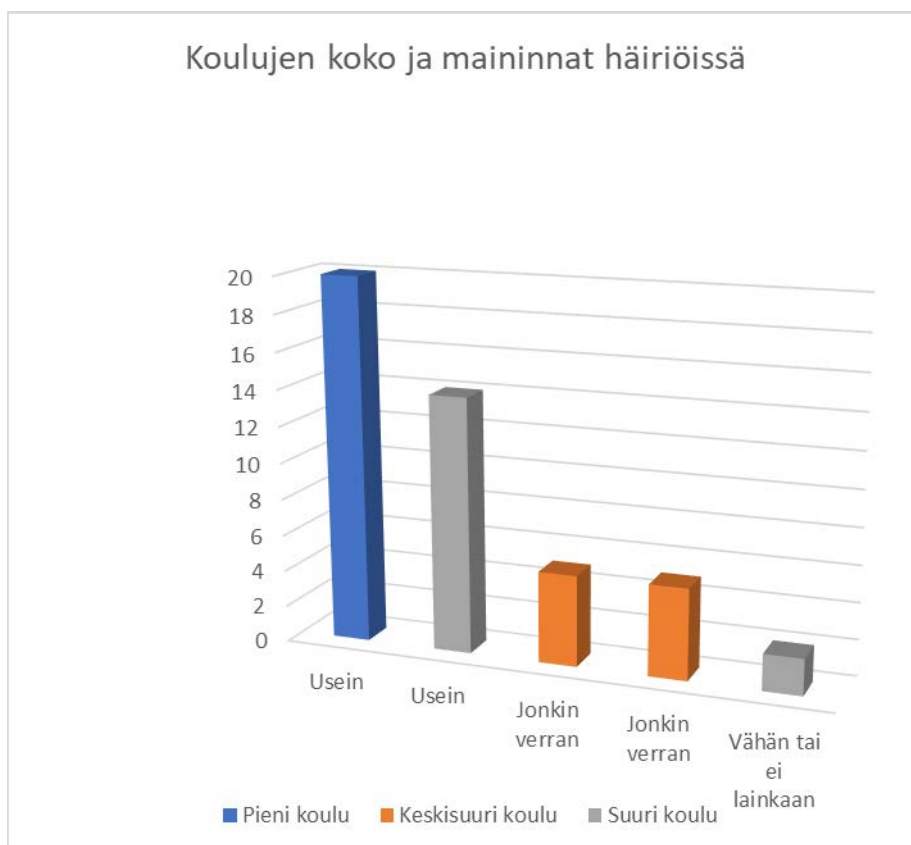


Kuvio 3. Kuvattujen häiriötekijöiden esiintymistiheys yksittäisten haastateltavien haastatteluaineistosta.

Kuviossa 3. yllä näkyvät pylväät haastateltavien 2 ja 4 kohdalla näyttävät, että autismikirjon piirteitä omaavat haastateltavat ovat kuvanneet eniten häiriötekijöitä oppimisympäristössään. Yllä olevassa kuviossa on huomioitu vastaajan 5 kohdalla hänen

kuvaamiaan asioita, jotka eivät olleet hänelle mieluisia, vaikkei hän varsinaisesti ker-
tonut aistien kautta koetuista ärsykkeistä.

Alla olevan kuvion 4. avulla tarkastellaan kuvattujen häiriötekijöiden esiintymistiheys
koulujen koon mukaan. Määritelmät ovat tässä suuri koulu (yli 400 oppilasta), pieni
koulu (alle 200 oppilasta) tai keskisuuri koulu (200–300 oppilasta). Muuttujissa ei ole
eroteltu ikää, sukupuolta tai diagnoosia. Kuviosta 4. voidaan havaita, että runsaasti
ulkoisia häiriötekijöitä kuvattujen haastattelujen kohdalla ei ollut suurta eroa onko
koulu suuri vai pieni. Luvut ovat samoja kuin kuvioissa 2. ja 3.



Kuvio 4. Kuvattujen häiriötekijöiden määrä suhteessa koulun kokoon.

6.4 Oppimista tukevia tai keskittymistä lisääviä tekijöitä

Tässä luvussa tarkastellaan haastateltavien kokemuksia oppimista tukevista tai keskittymistä lisäävistä tekijöistä. Haastateltavat kokivat, että pienet tilat tukivat oppimista tai lisäsivät keskittymistä. Lisäksi haastateltavilla oli erilaisia menetelmiä käytössään, jotka auttoivat keskittymään. Pienapuvälineitä ei juurikaan kuvailtu. Yksikään ei kokenut suurta hyötyä esimerkiksi korvien hälysuojista. Kaksi oppilaista kertoi käyttävänsä niitä toisinaan, mutta hekään eivät osanneet kuvata käytöstä saatavan merkittävää hyötyä. Enemmän apua tuntui olevan pienistä erillisistä tiloista tai työskentelykopeista. Muutaman oppilaan kohdalla tuntui olevan tärkeää, että saa itse valita työskentelytilansa silloin kun se on mahdollista. Työskentelytilan itsenäinen valinta lisää motivaatiota, mutta myös mahdollistaa työskentelyn tilassa, jonka oppilas kokee itselleen mieleiseksi. Tukea tarvitsevilla oppilailla saattaa olla vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristössään itsenäisenä toimijana ja oppijana. (Mitchell, 2014, 105–112.) Työskentelytilojen muunneltavuus ja monikäyttöisyys, etenkin erityistä tukea tarvitsevien osalta, onkin eräs koulutilojen suunnittelun kulmakivistä. (Manninen ym. 2007, 63–71.)

..siinä on sillai niinku erillinen välitila siinä, ja semmonen puhelinkoppi, et siinä on sillai kaks sellasta äänieristettyä palikkaa, tai niinku seinäjuttua, mä en nyt ihan osaa sanoa, niin ne saa yhdistettyä sillai, niin sinne voi mennä tekemään jotain, niin ne on tosi kivoja. (Tyttö 13 v.)

Mitä, siellä ei kyllä koulutehtäviä tehdä.. Ehei, siellä on niin pimeää että et näe mitään. Siellä kaapissa ollaan jos on padihetki. (Poika 8 v.)

Yllä olevan (poika 8 v.) kuvauksen perusteella on vaikeaa päätellä, olivatko padihetket hänen mielestään lopulta hyviä vai huonoja. Kuvauksen perusteella padihetkille oli kuitenkin pedagoginen peruste, esimerkiksi rauhoittava tuokio. Yksi haastateltava kertoi musiikin kuuntelun auttavan keskittymään. Kirjoittaminen oli eräälle oppilaalle keino keskittyä, tai painaa oppimaansa mieleen, joskin hän kuvasi myös opettajan kehottaneen kirjoittamisen lopettamiseen. Tulkittavaksi jää, oliko opettajan perusteluna usean asian yhtäaikainen tekeminen, kuuntelu ja kirjoittaminen sekä opetuksen seuraaminen häiriintynyt. Haastattelussa hän näytti pientä käsin naksuteltavaa kuutiota, jota kertoi toisinaan käyttävänsä.

Aikuisten tuki oli oppilaiden mielestä riittävää, jos se kohdentui tehtäviin ja opetuksellisiin seikkoihin. Ohjaajat ja useammat aikuiset mainittiin neljässä haastattelussa. Haastateltava, joka kertoi, ettei luokassa yleensä ole muita aikuisia, opiskeli yleisopetuksen ryhmässä. Hän kertoi kääntyvänsä vaikeissa tilanteissa ensin kavereiden puoleen, ja mikäli he eivät osaa auttaa, sen jälkeen vasta hakevansa aikuisilta apua. Kysyttäessä eräältä oppilaalta onko koulussa mitään apuvälineitä, esimerkiksi hälysuojaimia, tai ketään kuka auttaa, kun on vaikea keskittyä, hän vastasi:

Ei siellä mitään leluja oo..no auttaa ne vähän.. mutta mä yritän tottua meteliin, että teidän ei tarvitse auttaa, että minä pärjäisin itse. Pitääkö mun pärjätä yksin? (Poika 8 v.)

H: No koetko sää saavas siihen koulutyöhön tarpeeks apua aikuisilta? –Joo. (Poika 14 v.)

6.5 Neuropsykiatrisia piirteitä

Seuraavaksi tavoitteena on tarkastella haastateltavien neuropsykiatrisia piirteitä, jotka selittävät haastateltavien kokemuksia ja merkitysten ilmaisemista haastattelutilanteessa. Keskustelut kuvaavat kerronnan ja tilanteiden sanottamisen vaikeutta. Välttämättä lasten ja nuorten kuvaukset eivät ole kovinkaan monisanaisia, mutta usein neuropsykiatrisiin oireistoihin voidaan kytkeä esimerkiksi nimeämisen haasteet. Neuropsykiatrisiin piirteisiin liittyvät komorbiditeetit, esimerkiksi dysleksia, keskittymisen ja toiminnanohjauksen ongelmat vaikeuttavat usein myös kerronnan taitoja. Toisaalta erittäin vuolasta, hyppelevää ja paikoin asiayhteydestä irrallista kerrontaa esiintyi oppilailla, joilla oli autismikirjon piirteitä. (Parikka ym., 2020, 48–50.) Keskustelun linkittäminen asioiden ja henkilöiden väliseen yhteyteen, on usein haasteellista etenkin autismikirjon ihmisille. ADHD-piirteet lisäksi voivat vaikeuttaa vuorovaikutustilanteita keskittymisen ja aktiivisuuden säätelyn pulmien myötä (Parikka ym., 2020, 31–34).

..Sitten on yks toinen kaappi, mutta se on yleensä varattu, ja sinne voi roiskua vettä. Koska se on meidän koulun hanan alla. (Poika 8 v.)

Yllä oleva aineistokuvaus on suoraa jatkoa edelliseen. Kielioppijärjestelmän merkitykset, ilmaisukokonaisuudet sekä käytötapa saattavat autismikirjon henkilön keskusteluissa olla epäloogisia. (Angueira ym., 2017; Kerola & Kujanpää, 2009, 39–42.)

H: No entäs tuleeko sulle mieleen jotain siitä koulusta? Hyviä tai huonoja asioita, tai mitä vaan, josta haluaisit kertoa? – Ei tuu. (Poika 14 v.)

H: No jos et siitä luokasta oikein osaa kertoa hyviä juttuja, mietippä mikä voisi yleensä olla koulupäivässä hyvää? – No tänään mulla oli uintia, sitä tapahtuu aika harvoin. Aivan. – Se on kamalaa, sain sieltä muuten eka uintimerkin, ja nyt me juhliitaan kakulla ja ... (Poika 8 v.)

H: Onko mitään mukavaa, jos muistelet koulua yleensä, onko mitään mistä olet tykännyt? – No kerran koulussa oli joulujuhlaa...se tapahtuu melkein joka vuosi, silleen... ääh .. SIELLÄ se vasta tylsyys huipentuu.. Se on megatylsää, sitä mä EN SIEDÄ. (Poika 8v.)

Yllä olevat aineistoesimerkit kuvaavat ensimmäinen niukkasanaista kommunikointia sekä vaikeutta vastata avoimempaan kysymyksen asetteluun. Jälkimmäisessä esimerkissä haastattelu oli erittäin antoisa, ja vaikka haastateltava ei suoraan vastannut kysymyksissä esitettyihin seikkoihin, vastaukset kuvastivat hänen tunnelmiaan ja mielen merkityssuhteiden rakentumista kiinnostavalla tavalla. Hermeneuttisen tutkimusotteen keino onkin tuoda esille tutkittavan ääntä, sekä heidän tapaansa tulkita todellisuutta, mikä tulee myös oppimisympäristössä huomioida (Ronkainen ym., 2014, 97–98.) Yllä olevat aineistoesimerkit kuvaavat oppilaan tapaa kokea ja kuvata kokemuksiaan. Tutkimustehtävän yksi tarkoitus on kuvata erilaista tapaa kokea asioita, esimerkiksi koulun uintireissua tai joulujuhlaa. Patton (2002, 485–487) esittää fenomenologian analyysiä käsittelevässä kappaleessa Husserlin termejä *illumination*, *immersion*, *explication subject's interpretations* (valaistuminen, kohteen tai selityksen tulkinnat), mitkä tässä kohdin vahvistavat aiempia esitiedollisia ja teoreettisia käsityksiä neuropsykiatrisista piirteistä.

6.6 Kokemuksia etäopetuksesta

Koulujen siirtyessä etäopetukseen COVID-19 pandemian aikana keväällä 2020, olin tehnyt jo varsinaiset haastattelut, joihin osallistui viisi haastateltavaa. Lisäkysymyksiin etäopetuksen osalta vastasi neljä oppilasta. Vastauksia sain etäopetuksen toisen ja viidennen viikon väliltä. Lisäkysymyksiin on vastattu täysin anonyymisti sähköisillä lomakkeilla. Tutkimustehtävän painottuessa oppilaiden kokemuksiin, oli lisäkysymysten tavoitteena selvittää mitä seikkoja oppilaat kuvaisivat muutaman viikon kestäneeltä etäopetusajalta.

Seuraavaksi käsitellään muutamia seikkoja, jotka linkittyvät oppimisympäristön viihtyvyyteen. Tuloksissa nousivat esille kotona sijaitsevan oppimisympäristön rauhallisuus, sekä mahdollisuus vaikuttaa aikatauluihin ja oman tekemisen rytmitykseen. Kokemuksissa nousi esille myös vapaa ulkoilun mahdollisuus. Yksi tutkimukseen osallistuneista mainitsi lisäksi kiusaamisen puuttumisen positiivisena asiana. Yhden osallistujan mielestä etäopiskelu on rentoa ja mukavaksi asiaksi yksi vastasi runsaan ulkoilun mahdollisuuden. Kaikilla osallistuneilla päiviin oli rakentunut jonkinlainen struktuuri.

Lomakkeissa ei kysytty erikseen sisältöalueita tai oppiaineita koskevia seikkoja, vaan vastaajat toivat niitä esille kuvatessaan esimerkiksi päivän kulkua. Kolmella neljästä vastauksissa mainittiin matematiikka ja äidinkieli, joiden pohjalta yksi osallistuja kuvasi päivänsä rakentuvan. Ainoastaan yhdellä vastauksissa oli mainittu liikunta, vaikka ulkoilu ilmaisuna esiintyi useammin. Taito- tai taideaineiden kohdalta ei ollut ainoatakaan mainintaa. Hankaliksi asioiksi kolme neljästä koki tehtävät yleisesti tai että niitä on liikaa. Neljäs osallistuja koki etäopiskelussa hankalaksi uusien sovellusten, palvelimien sekä salasanojen opetteluun.

Kysyttäessä mitä oppilaat kaipaavat, yksi osallistuja ei kaivannut koulusta mitään. Yksi tutkimukseen osallistuneista mainitsi kaipaavansa opettajia ja avustajia, yksi kavereita ja kolmas mainitsi kaipaavansa ihmiskontakteja (Piispanen, 2008, 140–141). Kavereiden ja ihmiskontaktien kaipuu viittaa sosiaaliseen oppimisympäristöön, joita tutkielmaan osallistujat nostivat esille jo haastatteluissa jakaessaan kokemuksiaan oppimisympäristön viihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä.

Vastanneiden vähäisestä määrästä huolimatta, voi tutkielman tuloksia vertailla suhteessa tyypillisiin neuropsykiatrisesti oireilevien kokemuksiin (Metsämuuronen, 2015, 276). Mukaviksi asioiksi oli kuvattu rauhallisuus, rentous ja ulkoilu. Samoja seikkoja, myös ristiriitaisuuksia, nousi kyselylomakkeiden vastauksista esille. Vaikka aiemmin tutkimukseen osallistuneiden suorissa haastatteluissa korostui häiriöherkkyys, kolme neljästä osallistujasta kaipasi sosiaalisia kontakteja etäopiskelun aikana. Sosiaalisten kontaktien kaipuu tukee Vygotskyn oppimisteoriaa, jonka mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kozulin ym., 2003, 1–11.)

Alla olevassa taulukossa 3 on kuvattu tiivistetysti osallistujien kokemuksia etäopetusajalta. Taulukossa 4 kuvataan lyhyesti osallistujien mahdollisuudesta itse vastata sähköiseen kyselyyn. Yksi osallistujista vastasi sähköiseen kyselyyn itsenäisesti, kaksi osallistujista tarvitsi vanhempiensa apua kysymysten ymmärtämisessä ja yksi osallistujista vastasi kyselyyn vanhemman avustaessa vastauksien pohdinnassa.

Taulukko 3. Haastateltavien kokemuksia etäopetuksen ajalta.

Anonyymit osallistujat	Aika etäopetuksessa vastausaikakaudella	Mukavia asioita etäopetuksen aikana	Hankalaa, tai oppimista estäviä tekijöitä	Asioita, joita vastaajat kaipaivat koulusta
Osallistuja 1	2 viikkoa	Rentoa aikakauden suhteen.	Tehtäviä paljon.	Ihmiskontakteja.
Osallistuja 2	3 viikkoa	Saa tehdä yksin/äidin kanssa. Ei ole kiusaajia.	Tehtävät.	Opettajia ja avustajia.
Osallistuja 3	3 viikkoa	Liikunta ja ulkoilu.	Matikka, koska on uusia laskuja.	Kavereita.
Osallistuja 4	5 viikkoa	On rauhallisempaa.	Hankalaa oli eri palvelimet, opettelu	Ei mitään.

Taulukko 4. Taulukosta nähdään vanhempien mahdollinen avustaminen vastaamisessa.

Anonyymit Osallistujat	Lapsi/nuori vastasi itsenäisesti	Vanhempi auttoi tarkentamaan kysymystä	Vanhempi auttoi jonkin verran pohtimaan vastauksia	Vanhempi auttoi huomattavasti miettimisessä ja vastaamisessa
Vastaaja 1	x			
Vastaaja 2		x		
Vastaaja 3		x		
Vastaaja 4				x

7 PÄÄTULOKSIA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimuksen kulun ja muodostuneen rakenteen perusteella päätin siirtää tulosten yhteenvedon, yleiset johtopäätökset ja pohdinnan sekä luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelun saman pääotsakkeen alle. Koin että olisi hankalaa kirjoittaa luotettavuudesta ennen tulosten esittelyä. Raportin tässä vaiheessa lukija voi päätellä ja yhdistää tuloksista ja analyysistä tehtäviä esityksiä ja pohdintoja myös luotettavuuskysymyksiin suoraan. Johtopäätökset sekä tuloksista että tutkimuskysymyksistä ja niiden yhteydestä myös suoraan pohdintaan oli mielestäni tässä vaihtoehto.

Aineistosta ei voi todeta löytyneen uusia tieteellisiä teorioita tai näkökulmia ilmiöön. Löydökset sitä vastoin tukevat pitkälti aiempaa teorialietoa. Tuloksista ja aineistosta pyrin esittämään ja kuvaamaan seikkoja, jotka kuvaavat haastateltavien mielenliikkeitä sekä osallistujien kokemuksia oppimisympäristöstään niin lähiopetuksen kuin etäopetuksen aikana. Tämän mukaisesti koin fenomenologian sopivan paitsi neuropsykiatristen piirteiden, myös lasten ja nuorten ajatusten kuvaamiseen. (Patton, 2002, 105–106.)

7.1 Tuloksista johdettua

Neuropsykiatristen oireistojen yhteys erilaisiin ärsykkeisiin oli selkeästi esillä jokaisen oppilaan kokemuksissa. Samansuuntaisia, neuropsykiatrisiin piirteisiin liittyviä seikkoja oli havaittavissa oppilaiden kokemuksissa, oli oppimisympäristö sitten koti tai koulu. Lisäksi tulokset osoittivat, että kuvatut kokemukset liittyivät tunnelmiin ja sosiaalisiin kontakteihin, sekä fyysisiin ja konkreettisiin tilaratkaisuihin. Fenomenologian olemusta tutkimusmetodina on vaikeaa tavoittaa, mutta pyrin kuvaamaan oppilaiden subjektiivisia kokemuksiaan siten kuin he tilanteita kuvasivat ja kysymyksiin vastasivat. Fenomenologian tarkoitus ei niinkään ole tuottaa suoraa tilastoitavaa tietoa, vaan pyrkimyksenä oli kuvata oppilaille näyttäytyvien asioiden moniulotteisuutta. (Koivisto, Sandelin & Perttula, 2014, 43–45.)

Tiloihin liittyviä ratkaisuja oli tehty oppilaiden kuvaamien *äänieristettyjen palikoiden* ja *äänieristettyjen seinien, puhelinkoppien* tai muiden pientilojen käytön suhteen. Ääntä

vaimentavat sermit ja pientilaratkaisut helpottavat kuormitusta etenkin ääniärsykkeiden osalta. Lisäksi he kokivat, esimerkiksi pientilojen olevan viihtyisämpiä ja tukevan keskittymistä. Puutyöluokka sai maininnan puolesta ja vastaan. Kielten luokat eivät olleet mieluisia kahden oppilaan mielestä, kun taas kuvaamataidon ja musiikkiluokan he kokivat mieluisiksi. Oppilaat eivät varsinaisesti kuvanneet koulurakennusten fyysisiä ominaisuuksia muutoin kuin tarkentavien kysymysten avulla. Kysyttäessä heidän oli esimerkiksi vaikeaa arvioida koulurakennuksen kokoa, onko oma koulu suuri vai pieni, mikä saattaa viitata tilan hahmottamisen vaikeuteen, tai ettei asia ollut heille merkityksellinen. Myöskään koulurakennuksen muunkaltaista kuvailemista, vaikkapa selkeäkulkuisuutta tai sokkeloisuutta ei suoranaisesti tuotu esille. Fenomenologia rakentaa merkityssuhteita, tai kuvaa jotain ilmiötä eritasoisten merkitysten kautta. Tiettyissä oppilaiden kuvaamissa kokemuksissa näyttäytyi seikka, että todellisuus rakentuu kullekin yksilölle ominaisella tavalla, jonka mukaisesti he kuvasivat itselleen merkityksellisiä seikkoja. (Virtanen, 2006, 157.) Tämä tukee oppilaiden kuvauksia ja kokemuksia oppimisympäristöstään, joissa näkyi vastauksien sidoksisuus aistikokemuksiin ja kehollisuuteen. (Huhtinen & Tuominen, 2020, 298–303.)

Joidenkin oppilaiden tapa kommunikoida saattoi vaikuttaa ajoittain hyppelehtivältä ja asiayhteydestä poikkeavalta. Aineistolainauksien ja niihin linkitettyjen pohdintojen avulla pyrin tekemään näkyvämmäksi haastateltavien vastauksia, Yksi tutkimukseni tavoitteita oli kuvata oppilaiden kokemuksia, mutta myös lisätä ymmärrystä erilaista kerronnan tapaa ja kokemusmaailmaa kohtaan. Heideggerin fenomenologiassa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan yksilön tapaa olla maailmassa (Virtanen, 2006, 156). Edellisellä korostan myös sitä, että haastateltavien vastaukset saattoivat olla irrallisia, niukkasanaisia tai runsas puhe ei vastannut varsinaiseen kysymykseen lainkaan. Esimerkiksi Husslerin fenomenologian suunnan mukaisesti tieteellistä totuutta ei voi määritellä tyhjentävästi eikä logiikan lakien perusteella voida arvioida tai määritellä yksilöiden ajattelutapaa. (Cerbone, 2006, 12–16.)

7.1.1 Miten voidaan tukea

Tulokset osoittivat, että eniten häiriöitä tai epämieluisaksi koettuja asioita kuvasi pienenhköön koulun oppilas. Lisäksi vähiten häiriötekijöitä kuvannut oppilas oli tässä määritelmässä suuren koulun oppilas. Oleellista lienee kuinka hyvin oppimisympäristö kykenee vastaamaan oppilaan tarpeisiin ja huomioimaan sekä minimoimaan ulkoisia stressitekijöitä. Suuressa koulussa voi pienellä ryhmällä tai muilla järjestelyillä tukea onnistumisia ja oppimista, toisaalta pienenkin koulun oppimisympäristön tai ryhmän järjestelyt saattavat muodostua estäväksi tekijäksi. Erityisen tuen oppilaiden tarpeisiin vastaaminen on haasteellista, usein juuri resurssien puuttuessa (Piispanen, 2008, 149). Ymmärrettävää on, ettei jokaisen oppilaan kaikkiin tarpeisiin voida täydellisesti vastata. Pedagogiseen herkkyyteen tulisi pyrkiä oppilaiden säännöllisellä kuulemisella ja havainnoinnilla.

Voitaisiinko mahdollisesti vähentää siirtymiä, esimerkkinä oppilas, joka kuvasi migreenipäivää, siten että aikuiset liikkuisivat enemmän oppilaiden sijasta. Aistitiedon käsittely korreloi suuresti vireystilan kanssa ja ärsykeherkkyys voi vaihdella päivän mittaan. (Sandberg, 2018, 106–127; Parikka ym., 2020, 18–22, 29–38.) Lisäksi pohdin, jääkö vaikka dysleksian tai muiden liitännäisoireistojen aiheuttamat pulmat neuropsykiatristen piirteiden ja diagnoosien taakse. Kiinnittämällä huomiota lukitaitojen vahvistamiseen, voidaan vähentää neuropsykiatrisia oireistoja ja päinvastoin (Marchand-Krynski, 2018, 430–432.) Oikein kohdennetut tukitoimet lisäävät myös itsetuntoa ja viihtyvyyttä oppimisympäristössä.

Tuloksien perusteella vahvuusperustaisuus, joka vaikuttaa myös itsetuntoon ja viihtyvyyteen, olisi hyvä oppimisympäristössä huomioida. Osallistujien kuvailemat kokemukset epäviihtyisyydestä liittyi tiettyihin oppiaineluokkiin. Tämän voi tulkita niin, että näissä oppiaineissa he ovat kokeneet huonommuutta, eikä siellä ole syntynyt positiivisia kokemuksia oppimisen ja onnistumisien suhteen. Positiivisen pedagogiikan keinoin voidaan huomioida myös oppilaan vahvuuksia. Ainoastaan yksi vastaajista kuvasi selkeästi, kuinka hänen vahvuuksiaan oli hyödynnetty, mikä tässä oli kuvaamataidon puolella. Vaikka hän koki olonsa kielten luokassa epämieluisaksi, aistittavissa oli oppilaan positiivinen minäkäsitys ja turvallisuuden tunne oppimisympäristössään. Erilaisuuden ja yksilöllisyyden, mutta myös ryhmän kokonaisuuden sovittaminen op-

pimisympäristöön vaatii mukauttamista. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 150–157.) Oppimisympäristön ja ryhmäkoon huomioiminen on oleellista. Oppilaan oma ryhmä oli pienryhmä, tai pienluokka, jossa vahvuudet ja erityistarpeet ainakin hänen kohdallaan oli hyvin huomioitu. Joidenkin oppilaiden kohdalla pienryhmäopetus on perusteltua, jos inklusiivisuus tarkoittaa opetuksen tasa-arvoisia lähtökohtia oppimiseen.

7.1.2 Sosiaalisuuden merkitys

Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys nousi kokemuksissa esille sekä haastatte-
luissa, jolloin osallistujat olivat lähiopetuksen piirissä koulussa sekä sähköisen kyse-
lyn osalta, jolloin osallistujat olivat etäopetuksessa kotiympäristössään. Vaikka häiri-
öitä kuvattiin lähiopetuksen aikana, oli neljällä viidestä tarve kuulua joukkoon, ja muu-
tamalle kaverit olivat kouluympäristön tärkein tekijä. Oppilas, joka kuvasi työskentele-
vänsä avustajan kanssa välillä *pikkukopissa*, koki kuitenkin eristyvänsä muista (Saja-
niemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015, 159.)

Ympäristön sosiaalisten kontekstien merkitys on olennaista myös Vygotskyn ja Bron-
fenbrennerin oppimis- ja kehitysteorioissa, joita olen aiemmin sivunnut taustateo-
rioina. (Penn, 2014, 51; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 136–137; Piispanen, 2008, 140–
141; Panofsky, 2003, 411–430.) Vaikka osa oppilaista oli kokenut kodin oppimisympä-
ristönä kouluympäristöä rauhallisemmaksi, etäopiskelun aikana kolme neljästä kai-
pasi ihmiskontakteja, kavereita, opettajia ja ohjaajia. Lisäksi uusien tutkimuksien va-
lossa on vahvistunut näkökanta, että myös autismikirjon henkilöillä on emotionaali-
nen suhde toisiin ihmisiin. (Timonen, 2019, 91–100.) Verkko-oppimisympäristön ja di-
gitaalisuuden mahdollisuudet näyttäytyivät etäopiskelun aikana. Sisäisen säätelyn ja
vuorovaikutustaitojen kehittyminen tarvitsee kuitenkin aitoa oppimisympäristöä. (Sa-
janiemi ym., 2015, 162–166, 178–181.)

Helen Penn (2014) on tutkinut oppimisen ja kehityksen kontekstuaalisuutta sekä kyt-
köksiä kulttuuriin ja sosiaalisiin suhteisiin eri puolilla maailmaa. Hänen teoksensa
käsittelee pääasiallisesti kehitystä varhaislapsuudessa, mutta hänen kuvaamansa
kehitys- ja oppimisteoriat ovat suoraan verrannollisia perusopetusikäisten oppimis-
ympäristöihin. Hän viittaa myös Sigmund Freudin käsitykseen tunne-elämän ja emo-
tionaalisten rakenteiden merkityksellisyydestä kehityksen peruspilareina. (Penn,

2014, 49–59.) Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti myös opetussuunnitelman arvoperusteissa mainitaan osallisuus ja mahdollisuus kouluympäristön tarjoamiin vertaissuhteisiin (POPS, 2014, 12–14). Useissa haastatteluissa esiintyi tunne- ja aistipuoleen sekä sosiaalisiin suhteisiin linkittyvät kuvaukset. Neuropsykiatrisia piirteitä omaavat henkilöt rakentavat merkityksiä usein aistitiedon käsittelyn ja kokemuksen kautta, mikä näyttäytyi osallistuneiden tavassa kuvata kokemuksiaan ja vastata kysymyksiin (Parikka ym., 2020, 55–62).

Virtanen (2006) kuvaa Heideggerin fenomenologialle keskeistä olemisen käsitettä ja Heideggerin käyttämää termiä *täälläolo*. Hänen mukaansa täälläolo on muodostelma erilaisista tilanteista ja ympäristöistä, jossa ihminen toimii. Lisäksi hänen mukaansa toisten ihmisten merkitys ja kanssaoleminen muodostaa täälläoloon eritasoisia sosiaalisuuden merkityksiä. (Virtanen, 2006, 156–157.) Ristiriitaisista vastauksista huolimatta, oppilaat olivat kaivanneet sosiaalisia suhteita etäopiskelun aikana. Subjekttiivinen kokemus kiusaamisesta, ärsykekuormituksesta kouluympäristössä, tai toisten ihmisten käytöksen tulkinnasta on aina yksilölle tosi. Kokemus saattaa kuitenkin muuttua ympäristön muutoksen myötä.

Ärsykekuormituksesta huolimatta myös neuropsykiatrisia piirteitä omaavat lapset ja nuoret tarvitsevat kehittyäkseen sosiaalisuudelle altistamista sopivassa suhteessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys aivojen kehitykselle on merkittävää. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 147–152; Kerola & Kujanpää, 2009, 39–45). Sajaniemi ym. (2015) käyttävät määritelmiä tarkkaavuus- ja tietoisuustaidot. Näiden taitojen rakentuminen ei ole mahdollista ilman ohjausta tai aitojen tilanteiden luomia ärsykeitä.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Pyrin turvaamaan haastateltavien anonymiteetin välttämällä kovin yksityiskohtaisia kuvauksia oppilaiden kouluista. Koulujen sijaintitietoja ei myöskään ole tarkemmin määritelty. En yhdistänyt diagnoosia sukupuoleen ja ikään tarkastellessani haastateltavien vastauksia, mikäli seikka ei oleellisesti vähentänyt informatiivisuutta. (Aaltio & Puusa, 2020, 175.) Tutkimustehtävän kannalta fokus painottuu enemmän yleisesti neuropsykiatrisia piirteitä omaavien oppilaiden kokemusten kuvaamiseen.

Haastattelun tarkoitus on esitelly tutkimukseen osallistuneiden huoltajille vertaisryhmän tapaamisessa, mitä kautta kiinnostuneita perheitä löytyi. Oppilaiden huoltajat olivat haastatteluissa yhtä lukuun ottamatta lähettyvillä ja varmistin haastateltavan suostumuksen vielä ennen haastattelun alkua. Yksi haastateltava kysyi kesken haastattelun tallennuksesta ja oli erittäin kiinnostunut tallentimen tuottamasta ääniraidasta. Annoin hänen tutkia tallenninta (älypuhelin) ja keskustelimme asiasta hetken. (Olli, 2019, 112–113.) Haastattelutilanteissa oppilaat olivat luontevan oloisia sekä pyrin varmistamaan heille osallisuuden ja vaikuttamisen tunteen haastattelun aikana. (Kiili & Moilanen, 2019, 40–47.)

Haastateltaville ja heidän huoltajilleen on kerrottu haastattelun tallennuksesta, litteroinnista sekä kuinka haastattelumateriaalia säilytetään. Haastattelut tallensin älypuhelimeen, joka ei ole päivittäisessä käytössä. Haastattelut on litteroitu ja tulostettu aineiston analyysiä varten, jonka jälkeen tallenteet on poistettu. Haastattelujen litteroinneissa ei näy erillisiä koodeja tai keksittyjä nimiä haastateltavien vähäisen lukumäärän vuoksi. Etäkoulua koskevat lisäkysymykset on lähetetty sähköisen linkin kautta, ja vastaukset ovat valmiiksi anonymoineina. Tulostettu aineisto ei sisällä mitään henkilötietoja ja tulostettu materiaali säilytetään asianmukaisesti joissain yhteyksissä suositellun viiden vuoden ajan. Materiaalia ei ole tarkoitus käyttää jatkotutkimuksiin, eikä materiaali sisällä eettisesti arveluttavaa tai haastateltavia tai heidän perheitään vahingoittavaa materiaalia. (Rutanen & Vehkalahti, 2019, 7–29; Ronkainen ym. 2014, 118–123, 126–127.)

Tuomen ja Sarajärven (2018, 147–150) mukaan tieteen etiikkaan liittyy myös kysymys hyvästä tutkimuksesta. Laadullisessa tutkimuksessa ja opinnäytetoissa on ehkä vaikeampaa määritellä ne kriteerit, jotka tekevät tutkimuksesta hyvän. Tulosten ohella on tärkeää tuoda esille myös muita seikkoja, kuten tutkimusselosteen selkeyttä sekä prosessia ja sen kuvaamista itsessään.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 149, 163) käyttävät määritelmää sisäinen johdonmukaisuus. Sisäinen johdonmukaisuus rakentuu perustellusta tutkimustehtävästä sekä tutkimuksen kulun ja tulosten esittelyn rehellisestä raportoinnista. Tärkeää on kuvata aineiston osalta tutkimustehtävän kannalta oleellisia tuloksia, mutta myös mahdollisia teemoja, joita ei ehkä löytynytäkään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158–165.) Pattonin mukaan (2002, 500) laadullisessa tutkimuksessa *finding nothing* ei ole mahdollista, vaan

aina löytyy jotain kuvailtavaa. Fenomenologisen peruskäsityksen mukaisesti kokemuksia ja yksilöllisyyttä ei voida mitata matemaattisesti vaan laadullisen tutkimuksen perusta on enemmänkin tulkinnan ymmärrettäväksi ja näkyväksi tekeminen (Huhtinen & Tuominen, 2020, 296–298). Tulkinnoissa on otettava huomioon oma kosketuspintani neuropsykiatriin oireistoihin. Tulosten esittelyssä pyrin kuitenkin kuvaamaan esiin tulleita asioita oppilaiden maailmankuvan kautta ja huomioimaan mahdolliset esitiedolliset oletukset.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli antaa tukea tarvitseville oppilaille mahdollisuus kuvata kokemuksiaan oppimisympäristöstään. COVID-19 keväällä etäopetukseen siirtyminen tapahtui nopeassa aikataulussa. Lisäkysymysten liittäminen tutkimukseen toi tutkimuksen tuloksien tarkasteluun ainutlaatuisia lisäulottuvuuksia. Luotettavuuden kannalta laadullisessa tutkimuksessa raportoinnilla on merkittävä rooli, saadaanko tulokset esimerkkeineen kuvailtua siten, että lukija pystyy yhdistämään tutkijan tulkintojen vastaavuudet. Tässä raportissa tutkijan tulkintoja on pyritty tukemaan esittämällä runsaasti esimerkkejä aineistosta, joihin tulkinnat perustuvat. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on esitettävä tulkintansa niin, että lukija pystyy ymmärtämään tulkinnat samansuuntaisesti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta Tuomi ja Sarajärvi (2018) pohtivat erilaisten totuusteorioiden merkityksiä. Esimerkiksi koherenssiteorian mukaisesti objektiivista totuutta tai puolueettomuutta on vaikeaa tyhjentävästi todentaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158–166.)

Aineiston määrä ei riitä yleistettävään tietoon varsinaisessa mielessä, eikä se yleensä ole laadullisen tutkimuksen tarkoitus. Aineiston riittävyys määräytyy suhteessa tutkimustehtävään sekä saatuja tuloksia on mahdollista verrata aiempaan tutkimustietoon. (Ronkainen ym. 2014, 117–118.) Laadullisessa tutkimuksessa painotus voi olla enemmän empiirisessä yleistettävyydessä ja sisällön tarkastelussa suhteessa ilmiöön tai ilmiöihin. Tämän tutkimuksen yhteydessä ilmiö voi olla esimerkiksi neuropsykiatrinen oireisto ja reagointi ympäristön ärsykkeisiin. Haastateltavien vastauksissa ilmeni aiempaan tutkimustietoon liitettävissä olevia piirteitä. Toisaalta myös ristiriitaisia kuvauksia saattoi olla samallakin henkilöllä. Oleellista on kuvata aineistossa ilmenneet seikat luotettavasti. (Aaltio & Puusa, 2020, 181–185; Ronkainen ym., 2014, 142–147.)

Tutkimuksen luotettavuutta kuvastaa myös perusteet tutkimuksen lähtökohdille, tutkimusprosessin kuvaus ja vaiheet, aineiston laatu ja päätelmät. Haastateltavien valinta on tapahtunut valitusta perusjoukosta, eli neuropsykiatrisia piirteitä tai diagnoosin omaavien lasten ja nuorten joukosta, ja perusjoukon määritelmä ja edustavuus on ennakoitu. (Ronkainen ym., 2014, 140–149.) Tutkimuksen luotettavuuden osalta on huomioitava sähköiseen kyselyyn etäopetuksen aikana osallistuneiden kapasiteetti itsenäiseen vastaamiseen. Yksi osallistujista vastasi sähköiseen kyselyyn itsenäisesti, kaksi osallistujaa tarvitsi vanhempiensa apua kysymysten ymmärtämisessä, ja yksi osallistujista vastasi kyselyyn vanhemman avustaessa pohdinnassa sekä vastaamisessa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista, että raportoinnissa pyritään säilyttämään myös fenomenologisen metodin fokus, ja tutkimustehtävän alkuperäinen tarkoitus. Tavoitteenani oli tuoda oppilaiden omia mielipiteitä ja kokemuksia näkyväksi. Päätelyketjujen ja tulkintojen jäljitettävyys on mahdollista tehdä haastatteluaineistosta. Olen pyrkinyt tuomaan esille seikat, joiden perusteella tuloksiin olen päätenyt sekä refleктоimaan taustaolettamukset ja omiin käsityksiini vaikuttavat paradigmat. Kuvattuja tuloksia ja analyysiprosessin luotettavuutta on kuitenkin mahdollista verrata aiempaan tietoon ja tutkimustuloksiin. Huolimatta haastateltavien vähäisestä lukumäärästä, aineistossa oli havaittavissa asioiden toistuvuutta. (Aaltio & Puusa, 2020, 177–188; Puusa & Julkunen, 2020, 189–191.)

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tulee peilata läpi koko tutkimusprosessin. Luotettavuuden arviointi alkaa mietittäessä tutkimustehtävää ja valittaessa kohdejoukkoa. He käyttävät lisäksi käsitettä tutkimuksen uutuusarvosta. Tutkimuksen periaatteena ja ideologisenä lähtökohtana pidetään yleisesti uuden tiedon esittämistä. Mikäli aineisto ja havainnot eivät mullista tutkimuskenttää, on tärkeää paneutua siihen, mitä aineistosta on saatu ja pyrkiä esittämään se mahdollisimman selkeästi. Tärkeää on esittää myös tuloksiin mahdollisesti vaikuttavat seikat, kuten tässä tapauksessa haastattelupaikka, joka vain yhdessä tapauksessa oli koulu-ympäristö. (Aaltio & Puusa, 2020, 181–185.)

8 PROSESSIN POHDINTAA

Haastateltavien rajaaminen tiettyjä erityispiirteitä omaaviin oppilaisiin oli tietoista monesta syystä. Usein nämä lapset ja nuoret voivat vaikuttaa omiin asioihinsa, ja oppimisympäristöönsä tavanomaista vähemmän. Omakohtaiset kokemukset neuropsykiatrisista piirteistä synnyttävät aitoa kiinnostusta, joka kulminoituu intensiivisenä motivaationa tutkimusaihetta kohtaan. (Wengraf, 2012, 95–96.) Mainitut seikat ovat tutkimuksessa sekä haitta että hyötytekijä. Duaalinen suhde tutkimusaiheeseen on toisaalta etu. Toisaalta on huomioitava, että tutkimukseen liittyvät aspektit saattavat värittää emotionaalisesti ja empiirisen aineiston analyysin suhteen on tehtävä omasta asemastaan tutkijana tietoista esirefleksiivistä työtä. (Luomanen & Nikander, 2017, 289–294; Moilanen & Räihä, 2015, 56–58.) Raporttia kirjoittaessa edellä mainittuja seikkoja oli palautettava mieleen jatkuvasti.

Haastattelua suunnitellessa ja tehdessä oli mielessäni vielä mahdollinen grounded teorian käyttö. (Metsämuuronen, 2008, 9–15, 18–20, 23–25.) Haastatteluaineistosta löytyi useita teemoja, jotka itsessään voisivat olla tutkimuksen aihe ja muodostaa oman tutkimuskysymyksensä. Aineiston ja käsiteltävien aiheiden rajauksen suhteen oli vaikeaa päättää mitä ottaa mukaan ja mitä jättää pois. (Hakala, 2017, 23–28; Patton, 432–433.) Haasteita lisäsi COVID-19 pandemiarajoitusten ilmaantuminen kesken tutkimuksen, mikä vaikeutti päätöstä lopullisesta tutkimustehtävästä, ja tutkimusmetodista sekä analyysin toteutuksesta.

Opinnäytetoissa teoriaosuus rakentuu usein aiemmista tutkimuksista ja aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta. Jari Eskolan (2015) mukaan hankalaksi muodostuu etenkin haastattelututkimuksen ja laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmän valinta ja miten teoria ja empiria saadaan keskustelemaan keskenään luontevasti. Tämä näyttäytyi myös omassa työskentelyssäni. Koin haasteelliseksi saada teoria ja aineiston analyysi kulkemaan Eskolan (2015, 185–205) kuvaamalla menetelmällisen reflektion mallilla. Valittu menetelmä vaikuttaa raportin esittämistapaan, esimerkiksi kuinka aineistoesimerkit saadaan kertomaan ja kuvaamaan samanaikaisesti sekä tutkimuksen tarkoitusta että luonnetta. Haasteita toi fenomenologian valinta menetelmäksi. Tiedostin fenomenologian haasteellisuuden alun alkaen, ja haasteellisuus kulki mukana

etenkin raporttia laadittaessa. En halunnut kuitenkaan tarttua vaihtoehtoon kääntää näkökulman suuntaa, vaikka menetelmäoppaita ja lähteitä lukiessa fenomenologian kompleksisuus ja olemus tuntui hajoavan entisestään. Lisäksi fenomenologiaa itsessään syvällisemmin tutkittaessa se muistuttaa ehkä enemmän erilaisia filosofiatyyppejä kuin tutkimusmetodiaa (Sloan & Bove, 2014, 1293). Viimeistään yrittäessäni ymmärtää Heideggerin ajatuksia olemassaolon ja ymmärryksen tutkimisesta ja yhteydestä fundamentalistiseen ontologiaan, tuntui menetelmän valinta liian vaikealta. Toisaalta siinä piilee sen mahdollisuudet sekä kiehtovuus ja rakensin perustan kuitenkin yksinkertaisesti sille ajatukselle, että Heideggerin fenomenologian ydin on pikemminkin kuvata ja ymmärtää, kuin selittää erilaisia tapoja ajatella ja olla maailmassa. (Backman, 2010, 66; Cerbone, 2006, 41–45.) Sloan ja Bove (2014) kuvaavat fenomenologian käyttöä tutkimusmetodina ja toteavat artikkelissaan Heideggerin hermeneuttisen suuntauksen olevan ehkä eniten käytetty ja viitattu suuntaus (Sloan & Bove, 2014, 1293–1294). Lopulta tukeuduin Laineen (2015, 35–37) näkemykseen että fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa, eli tulkinnallisuutta, ei voida kovin tarkkaan kuvata tai rajata, vaan tutkimus rakentuu eri komplekseista ja tutkijan mahdollisimman autenttisesta tulkinnan kuvauksesta.

8.1 Tuloksien hyödynnettävyys

Tutkielman tuloksien perusteella käytännön opetustyössä tulee arvioida neuropsykiatrisia piirteitä omaavien oppilaiden kokemuksia muutoinkin kuin pelkästään omia arvioita tehden. Kokemuksien ja mielipiteiden kysyminen on tärkeää. Lisäksi on pyrittävä tulkitsemaan ristiriitaisiakin vastauksia ja kuvauksia. Käytännön työssä kohtaan usein tilanteita, jossa tulee esimerkiksi Heideggerin fenomenologian filosofia ja ymmärryksen tulkinnallinen luonne. Esimerkiksi oppilaiden konfliktitilanteissa on niin monta totuutta kuin on toimijoita. Hyvien kokemusten mahdollistaminen ja yhdenkin huonon kokemuksen välttäminen voi olla oppilaalle kokonaisuuden kannalta merkityksellistä. Onnistumiset lisäävät motivaatiota, ja motivaatio onnistumisia. (Parikka ym., 2020, 24–29.) Yksinkertaisimmillaan pienten oppilaiden kohdalla tämä voi olla esimerkiksi pieni ruutuvihko, johon dokumentoidaan positiivisia asioita sovitulla tavalla.

Kokemuksien ja mielipiteiden kysyminen oppilailta ei ole yksiselitteistä. Neuropsykiatrisia piirteitä omaavalla oppilaalla voi olla toiminnanohjauksen haasteita ja valintaprosessit tuottavat ongelmia. Mikäli oppilaalle tarjotaan runsaasti vaihtoehtoja, saattaa työskentelyn aloittaminen olla ylivoimaista. Johdonmukaisuus sekä tukitoimien ja opetusmenetelmien jatkuva arviointi yhteistyötahojen kanssa on tärkeää. (Sandberg, 2018, 116–119, 128–129.)

Oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien jatkuva kehitys ja muuntuminen antaa lukuisia työkaluja myös tukikeinojen suhteen. Oppimisympäristön kehittämisessä tulisi huomioida joustavuus paitsi tilojen, myös aikuisten toiminnan suhteen. (Sandberg, 2018, 136–138.) Majosen (2019) mukaan esteettömyyden ja erityisopetuksen tilojen sijoittelulla voidaan helpottaa ja vähentää siirtymisistä aiheutuvia pulmia, mitkä viittaavat *migreenipäivää* kuvanneen oppilaan kertomukseen. Siirreltävillä moduuleilla ja ääntä eristävillä sermeillä sekä muilla komponenteilla saadaan rauhallisia, sekä erilaisiin tarpeisiin muunneltavia työskentelytiloja. (Majoinen, 2019, 54–57.) Muunneltavat monitoimitilat, lukujärjestykselliset keinot sekä opetushenkilöstön siirtyminen oppilaiden sijaan, mikäli mahdollista, ovat harkinnan arvoisia keinoja.

Etäopetuksen suhteen voitaneen miettiä mitä tehtäviä tai toimintoja kannattaa jatkossakin hyödyntää etänä tehtäviksi. Osa oppilaista koki kotona työskentelyn rauhalliseksi, joka lisäksi mahdollisti työskentelyn oman aikataulun mukaisesti yksilölliseen tahtiin. Toisaalta uuden asian opettelu kotoa käsin koettiin hankalaksi, mikä taas kertoo myös lähiopetuksen tärkeydestä. Sosiaalisten kontaktien merkitys myös korostui muutaman oppilaan vastauksissa, mikä tässä aineistossa osoittaa, ettei täydellinen etäopetus lopulta tue kokonaisvastaista oppimista. Piispanen (2008, 111–112) toteaaakin että oppimisympäristö on kokonaisuus, joka koostuu moniulotteisista elementeistä kunkin oman tulkinnan mukaisesti. Oppilaiden kuvauksissa painottui tunneilma-
piiri ja sen luomat merkitykset, joten tärkeimpiä työkaluja lopulta on opettajan ja oppilaiden kanssa työskentelevien asenne ja pedagoginen herkkyyks. Lopulta voi tulkita, että oppilaiden kuvauksista ilmenivät heille merkitykselliset seikat, jotka eivät useinkaan ole aikuisten oletusten mukaisia.

8.2 Jatkotutkimusaiheita

Puntaroin muutamia muitakin tutkimusaiheita prosessin aikana. Kiusaaminen ei varsinaisesti tullut haastatteluissa esille kovin isossa roolissa mutta joidenkin mainintojen osalta se herätti kiinnostukseni. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103–105.) Kiusaamisen merkitys ja kokemusten kuvaus haastatteluissa ei näyttäytynyt esimerkiksi huolestuttavalla tavalla. Kiusaaminen mainittiin kuitenkin käsitteenä muutamassa yhteydessä, vaikkakaan se ei välttämättä ole kohdistunut suoraan haastateltavaan.

Jatkotutkimusaiheena näkisin mitä merkityksiä neuropsykiatrinen oirekuva luo kiusaamisen syntymiselle sekä missä muodoissa kiusaamista esiintyy. Kiusaaminen ja sen merkitys näyttäytyy usein eri tavoin kiusatun, kiusaajien sekä aikuisten näkökulmista. Etenkin ADHD-piirteinen oppilas on usein se näkyvin henkilö kahnauksissa. Heitä on usein helppo ärsyttää tai yllyttää toimimaan vähemmän toivotulla tavalla. Tunnetilojen tunnistamisen vaikeus sekä puutteelliset toimintakeinot voivat ilmetä aggressiivisena käyttäytymisenä. (Sandberg, 2018, 130–132.)

Autismikirjo, ADHD-piirteet, Tourette ja kehityksellinen kielihäiriö altistavat kiusaamiselle usein poikkeavan kommunikoinnin tai motoristen toimintojen osalta. ADHD oppilaiden impulsiivisuus sekä yllytysherkkyys tekee hänestä helposti näkyvimmän toimijan, ja taustalla olevat tekijät voivat jäädä selvittämättä. (Parikka ym., 2020, 20–21; 36–37.) Näkisin tärkeänä vertailla neuronkirjon oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta suhteessa aikuisten kokemuksiin tai käsityksiin. Kiusaamiseen liittyen tutkimustehtävä on mahdollista rajata esimerkiksi yhteen tiettyyn piirretyyppiin tai diagnoosiin.

Yhtenä mahdollisena jatkotutkimusaiheena voisi olla neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan vahvuuksien huomioiminen tukikeinona. Millä tavoin vahvuuksia huomioidaan ja millä tavoin oppilas itse kokee omat vahvuutensa. Onko oppilaalla kokemus vahvuksiensa huomioimisesta omassa oppimisympäristössään. Miten neuropsykiatrisesti oireilevan oppilaan käsitystä itsestään oppijana voisi vahvistaa. (Sandberg, 2018, 123–127.)

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.175–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. (2009). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori J. & Tiittula L. (Toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (2.p.) (s.145–162). Jyväskylä. Vastapaino.
- Anguera, J. A., Brandes-Aitken, A. N., Antovich, A. D., Rolle, C. E., Desai, S. S., & Marco, E. J. (2017). A pilot study to determine the feasibility of enhancing cognitive abilities in children with sensory processing dysfunction. *PloS one*, 12(4), e0172616. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172616>.
- Backman, J. (2010). Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (Toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (s.60–78). Helsinki: Gaudeamus.
- Benjamin S., Niemi P-M., Kuusisto A & Kallioniemi A. (2019). Lasten ja nuorten katsojien tutkimisen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Rutanen N. & Vehkalahti K. (Toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s.136–152). Helsinki. Nuorisotutkimusseura.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. (s.16–30). Cambridge, Mass: Harvard University Press. e-Book. Haettu 7.6.2020 osoitteesta http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=&ebv=EB&ppid=pp_vii
- Bronfenbrenner, U. (2016). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta, R., (Toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. (s.221–288.) Tallinna. United Press Global.
- de Bruyckere, P., Kirchner, P.A. & Hulshof, C.D. (2015.) *Urban myths about learning and education*. Elsevier inc. UK.
- Castrén, M. (2019). Diagnostiikan perusta nykykäytännön mukaan. Teoksessa Timonen T., Castrén M. & Ärölä-Dithapo, M. *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s. 42–48). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Cerbone, D. R. (2006). *Understanding Phenomenology*. Routledge. ePub-versio. Haettu 18.8.2020 osoitteesta http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=&ebv=EB&ppid=pp_v

- Daley, D., Jones, K., Hutchings, J. & Thompson, M. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder in pre-school children: current findings, recommended interventions and future directions. *Child: care health and development*, 35, (6) 754–766. Haettu 18.5.2020 osoitteesta: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2214.2009.00938.x>
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli R. & Aaltola J. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.185–206). Jyväskylä. PS-kustannus.
- From, K. & Koppinen, M-L. (2012). *Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Hakala, J.T. (2010). Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s.12–25). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Hakala, J. T. (2008). Uusi graduopas. Helsinki. Gaudeamus.
- Hall, C. L., James, M., Brown, S., Martin, J. L., Brown, N., Selby, K., Clarke, J., Vijayan, H., Guo, B., Sayal, K., Hollis, C. & Groom, M. J. (2018). *Protocol investigating the clinical utility of an objective measure of attention, impulsivity and activity (QbTest) for optimising medication management in children and young people with ADHD ‘QbTest utility for optimising treatment in ADHD’ (QUOTA): A feasibility randomised controlled trial*. *BMJ Open*, 8(2). Haettu 15.6.2020 osoitteesta <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/8/2/e021104.full.pdf>
- Hartimo, M. (2010). Fenomenologian läpimurto Husserlilla. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (Toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (s. 45–59). Helsinki: Gaudeamus.
- Haynes, W. O., Moran, M. J. & Pindzola, R. H. (2006). *Communication disorders in the classroom: An introduction for professionals in school settings* (4th. ed.). Sudbury, Mass. Jones and Bartlett.
- Helavirta, S. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Lasten tutkimushaastattelu. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (2007):6. 629–640. Haettu 4.6. osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117416>
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P., (2014). Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kustannuskeyhtiö Tammi.

- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.296–307). Helsinki. Gaudeamus.
- Huisman-van Dijk, H. M., Schoot, R. v., Rijkeboer, M. M., Mathews, C. A., & Cath, D. C. (2016). The relationship between tics, OC, ADHD and autism symptoms: A cross-disorder symptom analysis in Gilles de la Tourette syndrome patients and family-members. *Psychiatry research*, 237, 138–146.
doi: [10.1016/j.psychres.2016.01.051](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.01.051)
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.11–45). Jyväskylä. Vastapaino.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2009). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori J. & Tiittula, L. (Toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (2.p.) (s.189–222). Jyväskylä. Vastapaino.
- Hyttiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. (2014). *Vaikeavammaisten oppilaiden opetus: Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen* (3. uudistettu painos.) Helsinki. Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.
- Jones, D. (2005). Cognitive, behavioural and systemic approaches to coping with emotional and behavioural difficulties in children. Teoksessa Cooper P. *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. (s.119–133). London. Jessica Kingley Publishers.
- Jäntti, E. & Savinainen, R. (2019). (Toim.) *Nepsyt. Erityistä elämää*. (s.263–311). Hämeenlinna. Karisto Oy.
- Kallio, T.J & Palomäki, J. (2020). Teoria, empiria ja käytäntö. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.86–97). Helsinki. Gaudeamus.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, K. (2018) *Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS*. International Journal of Inclusive Education, 22:5, 475–489, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370741>.
- Kerola, K & Kujanpää, S. (2009). *Autismin kirjo*. Teoksessa Kerola K., Kujanpää S. & Timonen T. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s.23–33). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). *Aspergerin oireyhtymä – osa autismin kirjoa*. Teoksessa Kerola K., Kujanpää S. & Timonen T. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s.179–191.) Jyväskylä. PS-kustannus.

- Kerola, K & Kujanpää, S. (2009). Sosiaalisten vaikeuksien lievittäminen. Teoksessa Kerola K., Kujanpää S. & Timonen T. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s.35–55). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kerola, K & Kujanpää, S. (2009). Kommunikoinnin vaikeuksiin vastaaminen. Teoksessa Kerola K., Kujanpää S. & Timonen T. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s.23–57). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kiili, J. & Moilanen, J. (2019). Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa - tutkimuseettinen näkökulma. Teoksessa Rutanen N. & Vehkalahti K. (Toim.) *Tutkimuseettisesta sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s.35–57). Helsinki. Nuorisotutkimusseura.
- Koivisto, K., Sandelin, P. & Perttula, J. (2014). Hyvinvointi subjektiivisena kokemuksena – Fenomenologisen erityistieteen näkökulma. Teoksessa Nieminen, A., Tarkiainen, A. & Vuorio, E. *Kokemustieto, hyvinvointi ja paikallisuus*. (s.42–53.) (E-kirja). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 177. Haettu 16.8.2020 osoitteesta <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164353.pdf>
- Koukkari, M. (2016). Inklusiivinen oppimisympäristö – Osallisuutta parhaimmillaan. Teoksessa H. Honkanen (Toim.) *Tehdään yhdessä ja opitaan toisilta – Osallisuus ja yhteistoiminta koulutuksen ja kuntoutuksen kehittämisessä*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 34/2016. Haettu 22.5.2020 osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2016113030088>.
- Kozulin, A. G., Ageyev, V. S., Gindis, B., Kozulin, A. & Miller, S. M. (2003). Sociocultural theory and education: Students, teachers, and knowledge. In Kozulin, A. G., Ageyev, V. S., Gindis, B., Kozulin, A. & Miller, S. M. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. p. 1–11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajaja, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014.) Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara L. (Toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s.224–242). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Lonka, K. (2017). *Oivaltava oppiminen*. (2.painos). Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli R. & Aaltola J. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.29–51). Jyväskylä. PS-kustannus.

- Lazar, J., Feng, J.H. & Hochheiser, H. (2010). *Research Methods in human-computer interaction*. Hoboken, New Jersey. Wiley & Sons Ltd.
- Luomanen, J. & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa Hyvärinen M., Nikander P. & Ruusuvuori J. (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.287–296). Tampere. Vastapaino.
- Linnilä, M-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. [Väitöskirjatutkimus. Jyväskylän yliopisto]. Haettu 16.5.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13400/9513926672.pdf?sequence>.
- Majoinen, J. (2019). *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia: Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. [Väitöskirjatutkimus, Itä-Suomen yliopisto]. https://primo.uef.fi/permalink/358FIN_UOEF/10s575s/alma9914523453705966
- Manninen, J. Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki. Opetushallitus.
- Marchand-Krynski M-E., Bélanger A-M., Morin-Moncet O., Beauchamp M.H & Leonard G. (2018). Cognitive predictors of sequential motor impairments in children with dyslexia and/or attention deficit/hyperactivity disorder. *Developmental neuropsychology*. Vol. 43 (5), 430–453. <https://doi.org/10.1080/87565641.2018.1467421>
- Mathews, C., Darrow, S., Hirschtritt, M., Yu, D., Davis, L., & Scharf, J. (2019). Symmetry and disinhibition are heritable endophenotypes for tourette syndrome. *European Neuropsychopharmacology*, 29, S738. <https://doi.org/10.1016/j.euro-neuro.2017.06.067>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia sarja 4*. Helsinki. International Methelp Oy.
- Metsämuuronen J. (2006). Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. (s.90–110). Teoksessa Metsämuuronen J. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki. International Methelp Oy.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). London: Routledge.

- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.52–73). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Nebel, S., Schneider, S., & Rey, G. D. (2016). Mining Learning and Crafting Scientific Experiments: A Literature Review on the Use of Minecraft in Education and Research. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 355–366. Haettu 4.6.2020 osoitteesta: <https://www.researchgate.net/publication/301232882>
- Oksanen, J. & Sollaavaara, R. (2019). (Toim.) *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. Helsinki. Autismsäätiö.
- Olli, J. (2019). Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videointitutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (Toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s.105–121). Helsinki. Nuorisotutkimusseura.
- O'Reilly, M. & Dogra, N. Analysing children's interviews. In: *Interviewing children and young people for research*. (e-Pub-versio). SAGE Publications Ltd; 2017:169. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526419439.n10>.
- Paananen, M., & Karhu, A. (2017). Check in Check Out Plus (CICOplus): Erityisen tuen toimintamalli käyttäytymisen tuen moniammatilliseen järjestämiseen. ProVarkaus 2. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56274> [Viitattu 29.6.2020]
- Paavilainen, P. (2014). *Psykologian tutkimustyöopas*. (1.–2.p.) Helsinki. Edita.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki. Finn Lectura.
- Patton M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London. Sage Publications Ltd.
- Penn, H. (2014). *Understanding early childhood: Issues and controversies* (3rd ed.) McGraw-Hill Education. Haettu 7.6.2020 osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917623527606252
- Perttula J. Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5) 428–442. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/31/5/kokemuks.pdf> [Viitattu 30.5.2020]

- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. [Väitöskirjatutkimus, Jyväskylän yliopisto.] Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Puustjärvi A. (2019). ADHD. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. 2019.135(2):201–206. Haettu 27.5.2020 osoitteesta <https://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo14724.pdf>
- Puusa, A, & Juuti, P. (2020) Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A, & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.75–85). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A., (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A, & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A., (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A, & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.
- Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisessa tarkastelussa. Teoksessa Ruusuvuori J., Nikander P. & Hyvärinen. (Toim.) *Haastattelun analyysi*. (s.153–179). Tampere. Vastapaino.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.312–335). Jyväskylä. Vastapaino,
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki. Sanoma Pro.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2019). Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa Rutanen N. & Vehkalahti K. (Toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s.7–32.) Helsinki. Nuorisotutkimusseura.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.46–83). Jyväskylä. Vastapaino.

- Saarelainen, J. (2016). Avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteet [diplomityö, Tampereen teknillinen yliopisto]. haettu 15.8.2020 osoitteesta <http://URN.fi/URN:NBN:fi:tty-201612214887>
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J.E. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014.) *Ihminen voi hyvin joukossa*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara L. (Toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s.136–157). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2016). *ADHD perheessä - Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimoodot ja niiden koettu vaikutus*. [Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopisto]. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Haettu 28.4.2020 osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161374/adhdperh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Savikuja, T. (2019). Teoksessa Oksanen, J & Sollasvaara, R. (Toim.) *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. Helsinki. Autismsäätiö.
- Silva, A. P., Prado, S. O., Scardovelli, T. A., Boschi, S. R., Campos, L. C., & Frère, A. F. (2015). Measurement of the effect of physical exercise on the concentration of individuals with ADHD. *PloS one*, 10(3), e0122119. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0122119>
- Sloan, A., Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Qual Quant* 48, 1291–1303. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s11135-013-9835-3>
- Sormunen, K. & Lavonen, J. (2014). "Voinko tehdä tämän puhelimella?" Mobiililaitte personoidun luonnontieteiden oppimisen tukena. Teoksessa Niemi H. & Multisilta J. (Toim.) *Rajaton luokkahuone*. (s.114–130). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019). Autismissa esiintyvät ongelmakokonaisuudet. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s.66–73). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019). Autismin kirjo ja oppiminen. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s.86–100). Jyväskylä. PS-kustannus.

- Timonen, T. (2019). Oppimispsykologisia tutkimuksia. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s.220–233). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019). Lovaasin ohjelman taustalla olevia käyttäytymisen osa-alueiden tutkimuksia. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s.234–264). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Timonen, T. (2009). Käyttäytymisanalyttisen kuntoutuksen lähtökohdat. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s.345–383). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s.151–211). Helsinki. International Methelp Oy.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative research interviewing*. London. SAGE Publications Ltd.
- Wrede-Jäntti, M. (2019). Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutuksessa laadullisessa pitkittäistutkimuksessa. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (Toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s.155–172). Helsinki. Nuorisotutkimusseura.
- Ärölä-Dithapo, M. (2019). ASI, eli Ayresin sensorisen integraation teoria ja terapia. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. (s.327–333). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Vuorinen, K. (2019). Positiivinen pedagogiikka erityislasten tukena. Teoksessa Oksanen, J. & Sollasvaara, R. (Toim.) *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* (s.180–184). Helsinki. Autismisäätiö.

Verkkosivustot ja dokumentit:

Autismiliitto. Haettu osoitteesta: <https://www.autismiliitto.fi/liitto/autismi-lehden-sivuilta/tutkimukset-ja-kuntoutus/aistikokemusten-erilaisuus-osana-autismikirjon-oirekuva-3255.news>

ICD-11. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics*. World Health Organization. Haettu 13.8. osoitteesta <https://www.who.int/classifications/icd/en/>

Jokinen, L. (23.04.2020) Etäopetus voi helpottaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen koulunkäyntiä [Blogikirjoitus]. <https://www.sos-lapsikyla.fi/ajankohtaista/artikkeli/news/etaopetus-voi-helpottaa-erityista-tukea-tarvitsevan-lapsen-koulunkayntia/>

Käypä hoito -suositus. (2019). *ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 04.04.2019. Haettu 12.5.2020 osoitteesta: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>

Käypä hoito -suositus. Kehityksellinen kielihäiriö, (kielen kehityksen häiriö, lapset ja nuoret). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 24.1.2019. Haettu 18.5.2020 osoitteesta: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50085>

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

Rintahaka, J. 2020. Harvinaiskeskus Norio. Haettu 9.6.2020 osoitteesta <https://www.norio-keskus.fi/tietoa/diagnoosikohtaista-tietoa/16p11.2-mikroduplikaatio.html>

Muita:

Puustjärvi, A. (2018). *Aistikokemusten erilaisuus osana neuropsykiatrista oirekuva-
Luento Jyväskylässä 20.11.2018. ADHD-liitto. [Kunneltu 20.11.2018]*

Liitteet

Liite 1.

Oulun yliopisto

TUTKIMUSSUUNNITELMA

Kasvatustieteiden tiedekunta

30.1.2020

Erityispedagogiikka

Sari Nykänen 2453477

1. TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Neuropsykiatrisesti oireilevalle lapselle ja nuorelle kohdennetut tukikäytännöt saattavat olla erittäin vaihtelevia, ja esim. oppimisympäristöön liittyvistä toimituksista tarvitaan ajankohtaista tutkimusta lisää. Ympäristön ärsykkeiden tiedetään vaikuttavan neuropsykiatrisesti oireilevien lasten (ja aikuistenkin) keskittymiseen sekä suoriutumiseen. Yhä enemmän on kuitenkin rakennettu suuria tiloja, joissa näkö- ja ääniärsykkeet ylittävät neuropsykiatrisesti oireilevien ihmisten kyvyn hallita ja sulkea näitä ärsykejä työskentelynsä ulkopuolelta. Toisaalta erilaisilla ympäristön järjestelyillä, kuten värien, valon ja äänen selkeä saatavuus, tilanjakajat, lukunurkat ja ääntä eristävät komponentit sekä ratkaisut saattavat tukea neuropsykiatrisesti oireilevan, sekä aistiyliherkän lapsen/nuoren keskittymistä, viihtymistä ja suoriutumista.

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lasten ja nuorten omia kokemuksia oppimisympäristöstään, ja sen antamasta oppimista ja viihtymistä tukevasta tai estävästä vaikutuksesta. Mitkä asiat lapsi/nuori itse kokee hyväksi, ja oppimistaan sekä koulussa viihtymistä edistäväksi, ja toisaalta mitkä asiat lapsi/nuori kokee oppimista tai keskittymistä häiritseväksi. Tiedetään että oppimisympäristön merkitys näkyy paitsi lapsen suoriutumisessa, lisäksi sen tulisi näkyä ja olla myös osana annettua tukea. Tähtäimenä olisi selvittää lapsen/nuoren omat kokemukset turvallisesta ja viihtyisästä oppimisympäristöstä, kokevatko lapset/nuoret itse saavansa ja tavoittavansa tuen, kun sitä tarvitsevat.

Avainsanat: Neuropsykiatriset oireyhtymät, perusopetuksen oppimisympäristöt, lasten ja nuorten kokemus.

2. TUTKIMUKSEN AIKATAULU

Tutkimuksen kysely/haastattelu ja mahdollinen havainnointi on tarkoitus toteuttaa keväällä 2020.

Haastateltaviksi on tällä hetkellä lupautunut muutamia perheitä, joiden lapsia haastattelun sovittuna

aikana (ei koulussa). Lisäksi olisi hyvä saada muutamia haastatteluja mahdollisesti Isokylän koululta, jonka kontekstina on yksi kaupungin suurimmista kouluista.

3. TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimus on tarkoitus toteuttaa laadullisena, aineistolähtöisenä tutkimuksena, tutkimusotteena fenomenologinen lähestymistapa (Tuomi & Sarajarvi 2018, 17, 40–42).

Pidän lähtökohtaisesti valmiuden (jos otanta sallii ja haastateltavia tulee lisää) mahdollisuuden yhdistää määrällistä tutkimusotetta. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa on varaus myös Grounded Theory-metodin käyttämiseen, mikäli aineistosta nousee esille jokin ennalta suunnittelemattomia teemoja. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 72–75; Metsämuuronen 2006, 253–254; Metsämuuronen 2005, 212)

4. AINEISTON KERUU

Aineiston keruu tapahtuu haastattelemalla lapsia ja nuoria. Kysely on puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka sisältää muutamien avoimen kysymyksen. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–29; Metsämuuronen 2006, 60–61.)

5. AINEISTON ANALYSOINTI

Analyysi toteutetaan saatujen vastausten perusteella käyttäen laadulliseen tutkimukseen ominaista, fenomenologista lähestymistapaa, yhdistäen mahdollisesti määrällistä tutkimusotetta. Avoimet vastaukset teemoitellaan. (Valli 2010, 113–119; virtuaaliyliopisto; Metsämuuronen 2006, 253–254.)

Lopullinen analyysimenetelmä vahvistuu saadun aineiston perusteella. (Eskola & Vastamäki 2010, 42–43; Hakala 2010, 21–22).

LÄHTEET

Eskola J. & Vastamäki J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-kustannus.

Hakala J.T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-kustannus.

Metsämuuronen J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki. International Methelp Ky.

Metsämuuronen J. 2005 (3.painos). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki. International Methelp Ky.

Valli R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-kustannus.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.

Jyväskylän yliopisto. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/fenomenologinen-tutkimus> [Luettu 18.1.2020]

Virtuaaliyliopisto. http://www2.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/1364_empiir.html#kysely [Luettu 17.1.2020]

HAASTATTELUN ALUSTAVAT KYSYMYKSET

Haastattelu on puolistrukturoitu, ja kysymykset saattavat hiukan vaihtua haastateltavan iän ja tilanteen mukaan. **Tarkoituksena on selvittää mitkä asiat tekevät koulupäivästä ja kouluympäristöstä viihtyisän ja oppimista tukevan**, tai **vastaavasti mitkä asiat häiritsevät ja tekevät oppimisesta haastavaa**. Välttämättä kaikkia kysymyksiä ei tarvitse erikseen esittää, joskus asiat tulevat esiin ihan spontaanisti. Asuinpaikkaa, haastateltavien nimiä, koulun nimeä tai koulun sijaintia ei kerrota tutkimusraportissa vaikka haastateltava ne kertoisikin.

1. Millainen on koulusi? Suuri, pieni, onko paljon oppilaita?
2. Asutko lähellä vai kaukana koulusta? Onko se hyvä vai huono asia? (Lähikoulu)
3. Millainen on oma luokkatilasi? Viihdytkö luokassa ja miksi, tai miksi et?
4. Mikä luokassasi tai ryhmässäsi on hyvää? (Mikä tuntuu hyvältä? Tässä voi muokata kysymystä oppilaan iän mukaisesti.)

5. Mikä koulupäivässäsi on (yleisesti) hyvää ja mukavaa? (Esim. kaverit)
6. Onko jotain asioita, jotka tuntuvat kurjilta koulussa? Kerro esimerkki. (Avustavia kysymyksiä tarvittaessa...joskus esim. kaverisuhteet ovat ongelmallisia, mutta lapsi/nuori ei osaa sanoittaa niitä.)
7. Onko luokassa opettajan lisäksi muita aikuisia? (Tai työskenteletkö joskus jonkun muun kuin oman/aineenopettajan kanssa, esim. erityisopettajan?) Koetko saavasi aikuisilta tarpeeksi tukea ja apua tarvittaessa?
8. Mikä tila, tai luokka on koulussasi mieluisin sinulle, miksi? (esim. jumppasali, ruokasali, auditorio, lukunurkka, jokin muu?) Missä tilassa tai luokassa et viihdy, miksi?
9. Missä tilassa tai milloin sinulla voi olla vaikeaa keskittyä tai mitkä asiat koet vaikeiksi ja häiritseviksi koulussa? (Häly, paljon ihmisiä, tai liian hiljaista, avoin iso tila, epämääräinen tehtävänanto, vaikeaa ymmärtää, ei saa tarpeeksi ohjausta jne..)
10. Mitkä asiat (tai ketkä) auttavat keskittymään, tai selviämään vaikeista tilanteista? (Vaikeat tehtävät, hermostuminen yms...)
11. Viihdytkö välitunnilla/koulun piha-alueella, ja mikä siellä on parasta? Entä huonointa? Miksi?
12. Onko koulussa asioita, joita muuttaisit, jos saisit? Mitä ja miksi?
13. Onko jotain muuta mitä haluaisit koulustasi/koulupäivästäsi kertoa?

Liite 2.

KOKKOLAN KAUPUNKI

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Sivistyskeskus

Sivistysjohtaja

3.2.2020

24 §

Tutkimuslupa / Sari Nykänen

Asia

Perustelut
Päätös

Hyväksyn Oulun yliopiston opiskelija Sari Nykäsen tutkimusluvan aiheesta; Oppimisympäristön merkitys neuropsykiatrisesti oireilevalle lapselle ja nuorelle, sekä lapsen/nuoren oma kokemus oppimisympäristöistä.

Tutkimuksen kohderyhmänä on Kokkolan kaupungin perusopetuksen oppilaita, joilla on neuropsykiatrisia oireistoja (otanta). Tutkimuksen aikataulu kevät/kesä 2020.

Liitteenä tutkimuslupahakemus ja tutkimussuunnitelma.

3.2.2020

Päiväys ja allekirjoitus

Peter Johnson Sivistysjohtaja

LIITE 3.

SUOSTUMUS ALAIKÄISEN LAPSEN/NUOREN HAASTATTELUUN OULUN YLIOPISTOON TEHTÄVÄÄ PRO-GRADU TUTKIELMAA VARTEN.

Haastateltava lapsi tai nuori voi perua halunsa osallistua, tai keskeyttää haastattelun milloin tahansa niin halutessaan.

Haastattelusta tehdään äänitallenne, joka hävitetään litteroinnin (puhtaaksi kirjoittamisen) jälkeen. Litterointiin ja tutkimusraporttiin ei kirjoiteta lapsen tai koulun nimeä eikä kaupunginosaa, jossa koulu sijaitsee.

LAPSENI _____

Saa osallistua Sari Nykäsen tekemään haastatteluun sovittuna ajankohtana kevään 2020 aikana.

PÄIVÄYS JA ALLEKIRJOITUS

Tutkimukseen osallistuneiden perheille voidaan lähettää tutkimusraportti sitä pyydettyäessä.

LUPAAN PYRKIÄ NOUDATTAMAAN TUTKIMUKSESSANI EETTISTÄ TOIMINTAA HYVÄN TIETEELLISEN KÄYTÄNNÖN MUKAISESTI.

Ystävällisesti

Sari Nykänen

Oulun yliopisto

Kasvatustieteen tiedekunta

Linkki etäopiskeluaikaa koskevaan kysymyslomakkeeseen.

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=muScnwFRo0qMdQ1ZNa1lJccTjaU1-29DkcuCAcsDJTpUOTBENUZFQU9RRFcZMEROU1Q5NzVZQ1VBVC4u>

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=muScnwFRo0qMdQ1ZNa1JccTjaU1-29DkcuCAcsDJTpUOTBENUZFQU9RRFcZMEROU1Q5NzVZQ1VBVC4u>